

This Book Property of
STUDENTS' LIBRARY
Concordia Teachers' College
RIVER FOREST, ILL.

Class _____ *Book* _____

Accession _____ *Vol.* _____



4144

Aus der Schule — für die Schule.

Unter Mitwirkung vieler namhafter Schulmänner

herausgegeben

von

August Falcke.

Sechzehnter Jahrgang

1904.



Library
Concordia Teachers College
RIVER FOREST, ILL.

Leipzig.

Verlag der Dürsch'schen Buchhandlung.

Digitized by the Internet Archive
in 2025



Inhalts-Verzeichnis.

I. Pädagogische Aufsätze, Abhandlungen und Ansprachen.

	Seite
Schule und Lehrerschaft im Dienste der Volkserziehung. Von Rektor W. Manns, Oberhausen	2
Der Volksgefang, ein ethisches und nationales Bildungsmittel, in historischer Beleuchtung. Von Seminarlehrer Karl Roeder, Herford 15.	56
Der Rat des Gamaliel. Von Lehrer Georg Richberg, Kassel	24
Zur Beurteilung von Lehrproben. Von Rektor Stendal, Briezen . .	50
Heines „Buch der Lieder“. Von Rektor Friemel, Ditsfurt	97
Heinrich von Kleist. Von Seminarlehrer Zander, Rheydt	107
August Sperl. Von Seminarlehrer Otto, Hilchenbach	112. 145
In welcher Weise und unter welchen Bedingungen kann die Heidenmission im Unterricht in der Volksschule mit Erfolg verwertet werden? Von Seminaroberlehrer Falcke, Rheydt	152
Inwieweit ist die III. Formstufe: „Verständnisvermittlung durch Erläutern und Entwickeln“ auf den Geschichtsunterricht anwendbar. Von Lehrer Wilh. Blandcker, Rheydt	164
Die Zahlvorstellung und ihre Bedeutung für den ersten Rechenunterricht. Von Seminarlehrer Kottgardt, Segeberg	176. 209
Festrede zur Gedankefeier. Von Lehrer Emil Gärtner, Danzig . . .	195
Das ästhetische Grundgesetz in Natur und Kunst. Von Lehrer Hans Schramm, Nürnberg	201. 245. 297. 339
Autoritätsmethode und rationelle Methode in der Ethik. Von Hauptlehrer Klempt, Bündenhorst	205. 251. 299. 349
Forderungen des mineralogischen Unterrichtes in der Volksschule, an einem Lebensbilde in entwickelnder Weise dargestellt. Von Rektor Roestel, Wollin	256. 303. 356. 438
Das Jahrhundert der Humanität. Von Rektor Gild, Kassel	267
Ein Birschgang in der Rominter Heide. Von Mittelschullehrer Rahmert, Bialla	281
Forderungen, die sich aus der Psychologie für die Gestaltung der Einleitung zur Lektion ergeben. Von Lehrer R. Nehe, Kegin a. S. . . .	292
Vom Schoßkind der Schule. Von Lehrer Arthur Fröhlich, Hohenstein	306
Die Ethik Herbarths und die Lehre Jesu. Von Hauptlehrer Klempt, Bündenhorst	352

Pädagogische Aussprüche Immanuel Kants. Von Dr. Franz Jämann	365.	394
Walther von der Vogelweide, ein deutscher Sänger. Von Seminarlehrer Zander, Rheydt		391
Was muß die Schule tun, um gutes Sprechen anzubahnen? Von Lehrer Emil Gärtner, Danzig		404
Die kartographische und zeichnerische Darstellung beim erdkundlichen Unterricht. Von Rektor R. Hecker		409
Verwertung von Lehrmitteln im Unterricht. Von H. Thierack, Nordhausen. I. Biblische Anschauungsbilder		414
II. Geschichtliche Anschauungsbilder		415
Spargelzucht nach der Hügelmethode		430
Winke für den Turnunterricht. Von H. Röcke, Rixdorf	457.	493
Wie sind die angewandten Rechenaufgaben für die einzelnen Stufen zweckmäßig auszuwählen und anzuordnen? Von Rektor Rudolf Friemel, Dittfurt		483
Ein Weihnachtsfest im Jahre 1773 in Redahn. Von Lehrer Ernst Krüger, Mörz bei Dahndorf		491
Konfirmandenentlassungsrede. Von Schuldirektor Dr. P. Wildfeuer, Leipzig		531
Zur Darstellung des Seelenlebens. Von Rektor Ludwig Hohmann, Berlin		538
Schule und Tierchutz. Von Rektor Schlegel, Erfurt		548

II. Gedichte und Melodien.

Deutsche Ostern. Von Ernst Fürste, Quedlinburg		1
Pfingsten. Von Ernst Fürste, Quedlinburg		49
Kirschblüten. } Erwachen. } Heimgang. }	Von Laurenz Kiezen	236
Am Sedantage 1904. Von Ernst Fürste, Quedlinburg		243
Deutsch = evangelische Mannesworte. Von George Paul Sylvester Cabanis		291
Mater dolorosa! Von Hermann Wilhelm Hoffmeister		330
Frühlingslied eines Wanderburschen. Von Herm. Wilh. Hoffmeister .		330
Stell's Schneebällen ein! Von Hermann Wilhelm Hoffmeister . .		331
Deutscher Tod. Von Seminaroberlehrer Max Rosenthal, Delitzsch . .		387
Dem Kaiser. Von J. Lohmeyer		435
Dem Herrn sei Lob und Ehr' (mit Komposition von Lützel). Von B. Rahmert		436
Liebesrosen. } Osterfeier. } Waldestille. } Sprüche. }	Von Ludwig Gallmeyer {	473 473 474 474
Johannisnacht. } Frühling. }	Von Johann Heinrich Böffler {	569 570

III. Blüten und Früchte.

Unsere Beziehung zum Kindesalter (Wilhelm Münch)	15
Parteinahme der Eltern (Wilhelm Münch)	69
Dem Lehrer wird kein Lorbeerkrantz (Wilhelm Münch)	121
Zum Rücktritt des Fürsten Bismarck (Wilhelm Münch)	180
Charaktere (Wilhelm Münch)	214
Gemüth des Erziehers (M. Lazarus)	271
Wort Kaiser Wilhelms II.	306
Die Schule kein Kampfmittel (M. Lazarus)	370
Die Absatzeiten der eigenen Bildung (Harnisch)	417
Die Schule — eine Art Forstkultur (Seidel)	461
Die Macht der Pädagogik (Emil Pilz)	503
Wort über Beschaffenheit der Menschen (Ellen Key)	553

IV. Lehrbeispiele, Entwürfe und Lehrpläne.

1. Religion.

Zwei Bitten des heiligen Vatersunser. 1. Die dritte Bitte. 2. Die sechste Bitte. Von Rektor Grun, Ludenwalde	69
Die sieben Seligpreisungen. Von Rektor Plüschke, Goldberg	122
Die göttliche Berufung des Propheten Jesajas. Von Lehrer Karl Knabe, Merseburg	214
Weihnachtsgedanken. Von Seminaroberlehrer A. Falcke, Rheydt	389
Johannes der Täufer. Von Lehrer Fr. W. Klinger, Schöensee	508
Bibellesen: Der Einzug Jesu in Jerusalem	555

2. Geschichte.

Hans Sachs, ein Lebensbild aus der Reformationszeit. Von Seminaroberlehrer A. Falcke, Rheydt	272
Die wichtigsten Erfindungen am Ende des Mittelalters. Von Lehrer Albert Geyer, Kirchditmold bei Kassel	520
1. Die Erfindung des Schießpulvers	520
2. Die Erfindung des Buchdrucks	522
Blüchers Jugendzeit und Mannesalter. Von Seminaroberlehrer Runge, Alfeld	558

3. Deutsch.

Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt. Von Rektor Winzer, Friedenau bei Berlin	33
Wohin? Betrachtung eines lyrischen Gedichts. Von Rektor H. Vohoff, Stargard	36
Waldblieder deutscher Dichter. Von Wilhelm Heinze	78
Erstes Waldblied: Im Walde möcht' ich leben	80
Zweites Waldblied: O Täler weit, o Höhen	82
Drittes Waldblied: Wer hat dich, du schöner Wald	85
Viertes Waldblied: Über allen Gipfeln	89

Das treue Wirken der Mutterliebe. Von Lehrer R. Knabe, Merseburg .	183
Das kostbare Kräutlein (Mittelstufe). Von Bernhard Steinhardt = J.	225
Lektionen aus der deutschen Sprachlehre. Von Seminaroberlehrer Dr. Franz Biemann, Ortelzburg	228

1. f und ff. }	Mittelstufe.
2. z und ß. }	
3. ß und ff. }	
4. j und z. }	

5. Zeichen für die „S-Laute“ (Oberstufe).

Der Lotse (II. Kl.). Von Lehrer Karl Richter, Guben	277
Neuere Dichtungen in schulmäßiger Behandlung. Von Rektor August Bomberg, Elberfeld	313

1. Abseits	314
2. Über ein Stündlein	319
3. Kornrauschen	322
4. Ausfahrt	324
5. So einer war auch Er	326

Drei Präparationen für die Unterstufe. Von Lehrer Karl Kühn . . .	417
1. Die Schneeflocken	417
2. Der Schneemann	419
3. Winterfreuden	421

Betrachtung eines lyrischen Gedichts (Wenn du noch eine Heimat hast). Von Rektor Lohoff, Stargard	462
---	-----

Das Schiffein. Von Hauptlehrer Storkebaum, Gladbeck	504
Der Schmied von Solingen. Von Lehrer W. Rübenkamp, Krefeld . .	514
Verwendung von Lebensbeschreibungen der Dichter im Deutschunterricht. Von Rektor A. Günther, Tangermünde	564

4. Naturkunde.

Die Schlüsselblume. Von L. D., K.	75
a. Für die Oberstufe	75
b. Für den Anschauungsunterricht	76

Die Gewittererscheinung. Von Kantor Grünberg, Bischoffstein . . .	127
Heber und Pumpen. Von Lehrer Georg Geiger, Dettershagen . . .	180

Der Biber. Ein Beispiel biologischer Tierbetrachtung. Von Seminarlehrer Fritz Witt, Delitzsch	220
---	-----

Der Bwenzahn. } Von Lehrer Spallet, Mehrenthin {	234
Der Steinbrech. }	235

Pflanzen- und Tierleben zur Herbstzeit. Von Lehrer W. Rezbach, Scherpenberg	274
---	-----

Unterrichtliche Behandlung des Hahnes und der Henne in der Unterstufe (im Anschluß an das Märchen: „Frau Holle“). Von Lehrer K. Markert, Nürnberg	370
---	-----

5. Rechnen und Raumlehre.

Der Kreis (für einfache Schulverhältnisse). Von Lehrer Grünberg, Guttensfeld	132
--	-----

6. Turnen.

Übungsgruppe für Freiübungen	459
Freispringen an nur einem Springgestell	460

V. Lose Blätter.

I. Feuilleton. Von C. Biegler.

Pädagogische Bildnisse:

Georg Klingenburg	136
Johann Heinrich Schüren	282

Dichter im deutschen Schulhause:

Adam Joseph Guppers	37
Laurenz Riesgen	235
Hermann Wilhelm Hoffmeister	329
Ludwig Galmeyer	472
Johann Heinrich Böffler	568

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur:

Ein Knabenleben vor sechzig Jahren	187
Heinrich Seidel im 7. Bande seiner erzählenden Schriften	380
Otto Ernst: Asmus Sempers Jugendland	422
Fedor Sommers „Ernst Reiland“	525

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Der preußische Kultusetat für 1904	39
Zum Schulunterhaltungsgesetz	90
Die Fürsorgeerziehung Minderjähriger	138
Spanisches Schulleben	188
Ein Reichsamt für das gesamte Bildungswesen	237
Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich	283
Vom holländischen Schulwesen	331
Über das Vorschulwesen in Preußen	381
Das Volksschulwesen in Japan	474
Feststellung des Grundgehaltes für neue Lehrerstellen	526
Das Schulbadewesen	526
Schillerfeier in Leipzig	526
Die Kaiserliche Gouvernementschule zu Tsingtau	527

2. Pädagogische Mitteilungen.

Interesse und Aufmerksamkeit	41
Freudige Kinder — starke Männer	92
Die Schulaufsicht nach Langermann	140
Gegen die Verfrühung im Unterricht	189
Über die psychologischen Ursachen des schlechten Rechnens	190
Über die Schwerhörigkeit im schulpflichtigen Alter	190
Das Relief	191

	Seite
Bekleidungsstätte für arme Schulkinder	238
Gemeinsame Erziehung beider Geschlechter	239
Soziale Gerechtigkeit in der Auswahl religiösen Memorierstoffs	286
Das Konservieren von Blumen	287
Die Drillgefahr in der Volksschule	333
Wie der Schulmeister sich entwickelt	335
Der Schreibunterricht im Dienste der ästhetischen Erziehung	383
Der grammatische Unterricht in der Volksschule	383
Unarten der Schüler während des Unterrichts	425
1. Das Vorfagen. 2. Das leise Sprechen. 3. Das zu schnelle Sprechen.	
Schiefertafel oder Papier auf der Unterstufe?	427
Über männliches und weibliches Denken	428
Leitsätze für den heimatlichen Unterricht	429
Dichter und Schule	477
Des Kindes Märchen im Theaterslitter und im Phantasiegewande	527
Baumgarten über den kleinen Katechismus Luthers	528
Ermüdungsmessungen bei Schulkindern	529
Klassen- und Massenlektüre	570
Englische Schulbildung	571
Die Kunst in der Schule	572
Seminarlehrer a. D. W. Zimmermann	573

III. Büchertisch.

1. Besprechungen. Seite 42. 94. 142. 191. 240. 287. 336. 384. 431. 478. 529. 573.
2. Verzeichniß der eingesandten Bücher. Seite 47. 95. 143. 193. 242. 290. 338. 385. 432. 481. 530. 577.

IV. Briefkasten.

Seite 48. 96. 144. 194. 242. 290. 338. 386. 433. 482. 530. 578.



Für die Schule.

Deutsche Ostern.

Von Ernst Förste, Quedlinburg.

O Siebßgeläut von Turm zu Turm,
Du Klang der Osterglocken,
Stürm' auf heut, was des Lebens Sturm
Gebannt in Eis und Flocken!
Tief, tief im Tal und hoch auf Höhen
Schon osterfrohes Auferstehen,
So, Volk, in dir heut neues Blühn
Und neuen Lebens neues Glühn.

Wo eingesargt in deutscher Brust
Totkalt ruht heut der Glaube,
Des Zweifels Trug, der Erde Wust
Gefallen einst zum Raube,
's ist Ostern heut! In ihrem Wehen
Laß ihn zu neuer Kraft erstehen,
Ist von der Wiege bis zum Grab
Er doch der beste Wanderstab.

Wo grimmer Frost in böser Nacht,
O Volk, erstarrt die Liebe,
Wo heut der Haß steht auf der Wacht
Im wirren Kampfgetriebe,
Laß Gott zur Lust und dir zum Ruhme
Erblihen neu der Liebe Blume,
In ihrer Macht hat ja gefällt
Einst Hölle und Tod der Osterheld.

Die Hoffnung gab einst dir's Geleit,
Als dir der Venz gekommen,
Doch mancher Traum verweht, verschneit
Und mancher Stern verglommen!

Laß, ob auch Sturm und Wogen drohen,
Der Hoffnung Flammen nicht verlohen!
's ist Ostern heut! Verzage nicht!
Durchs Kreuz zur Kron'! Durch Nacht zum Licht!

So flamm denn auf, du Dreigestirn,
Du Hoffnung, Liebe, Glaube,
Und bleibe uns vom Meer zur Firn
Das Licht im Erdenstaube!
O Deutschland: Ostern! Frühlingswehen!
O Deutschland: Ostern! Auferstehen!
In Glaube, Liebe, Hoffnung wach,
Dann ist's ein sel'ger Ostertag!

Schule und Lehrerschaft im Dienste der Volkserziehung.

Konferenzvortrag,

gehalten auf der Kreiskonferenz in Mühlheim, Ruhr, am 26. Jan. 1904.

Von Rektor W. Manns, Oberhausen (Rhld.).

„Die Zukunft habt ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand!
Was ihr dem lockern Grund einpflanzt,
wird Wurzel schlagen,
Was ihr dem zarten Zweig einimpft,
wird Früchte tragen!“
Rückert.

Wir leben in ernster Zeit. Noch steht Deutschland, unser Vaterland, groß da in der Reihe der gesitteten Staaten, wohl können wir es uns noch zur Ehre rechnen, Deutsche zu heißen; doch sind bereits die Geister des Umsturzes und der Unzufriedenheit geschäftig an der Arbeit, die von unseren Vätern errungenen Güter, das Wohl und die achtunggebietende Stellung unseres geliebten Vaterlandes zu untergraben. Oder ist es kein trauriges Zeichen, wenn bei der letzten Reichstagswahl drei Millionen Männer, die sich Deutsche nennen, murrend abseits standen und ihrer Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen dadurch Ausdruck gaben, daß sie sich zu einer Partei bekannten, die der jetzigen Staatsordnung den Kampf bis zum letzten Atemzuge zugeschworen hat? Und das zu einer Zeit, wo an der Spitze unseres Reiches ein hochherziger, offener, treuer Sprosse eines ruhmvollen Herrschergeschlechts steht, Kaiser Wilhelm II, ohne Frage der vollstümlichste Monarch der Jetztzeit, um den uns alle Völker beneiden, und an seiner Seite Kaiserin Augusta Viktoria, eine edle Fürstin und treue Landesmutter nach den Geisteszügen der unvergeßlichen Königin Luise! — Und das zu einer Zeit, wo der Wahlpruch: „Gleiches Recht für alle“ mehr denn je im ganzen Vaterlande Geltung hat! Gleiches Recht gilt für alle vor dem Gericht, vor der Volksvertretung im Reichs- und Landtag, vor den Ämtern, im

Heere und in der Marine. Solche Unzufriedenheit in einer Zeit, wo ein treues Beamtentum seine Kräfte bis zum letzten Hauch im Dienste des Vaterlandes einsetzt, wo die soziale Fürsorge für die arbeitenden Klassen die aller andern Nationen bei weitem überflügelt hat, wo unser Schulwesen von vielen andern Staaten zum Vorbild genommen, wo Kunst und Wissenschaft in jeder Weise von der Regierung gefördert und gepflegt wird!

Die Gesinnung der Leute, die sich zur Partei der Unzufriedenen und Umstürzler bekennen, läßt sich am besten beurteilen aus den Schlagwörtern und Ausdrücken, mit denen sie und besonders ihre Führer um sich werfen, wovon ich in der „Post“ eine Sammlung fand, die ich Ihnen nicht vorenthalten möchte. Den Himmel überlassen sie den Engeln und den Spagen. Statt der Ehe und eines gesitteten Familienlebens reden sie der freien Liebe das Wort. In dem Fürsten Bismarck sehen sie einen hornierten, unwissenden, niederträchtigen Junker, einen Geldjäger, Fälscher und Massenmörder. Für sie ist jeder Offizier ein Leuteschinder, jeder Industrielle ein gewissenloser Ausbeuter. Diplomatie heißt Poffenblödsinn, von dem ernsthafte Menschen nicht mehr reden. Die Armee wird Paradespielzeug und Instrument der Knechtung genannt. Die Großindustrie ist eine einzige Verschwörung zu dem Zweck, dem armen Volke den Schweiß auszupressen. Wissenschaft nennen sie Phrasenschwindel im Dienste der herrschenden Klassen.

Und lassen wir noch kurz die Heerschau dieser Partei, die in Dresden abgehalten wurde, an unserm Auge vorüberziehen, welch widerliches Bild bietet sich uns dar! Gezänk von Anfang bis zu Ende; die hervorragendsten Führer bezichtigten sich gegenseitig unwahrer Behauptungen und direkter Lügen. Man hörte ferner nur von Kampfdrohungen gegen die bestehenden Verhältnisse, dagegen von Verbesserungsvorschlägen zur Schaffung einer bessern Lage der Arbeiterbevölkerung verlaute nichts, obgleich man das billig von einer Partei, die sich so gern die Arbeiterpartei nennt, hätte erwarten sollen. Noch gelst uns das vom dröhnenden Beifall der ganzen Versammlung aufgenommene Wort Bebel's in die Ohren: „Ich will der Todfeind dieser Staatsordnung sein, so lange ich lebe und existiere, ihre Existenzbedingungen untergraben und, wenn ich es kann, diesen Staat beseitigen.“ Das klingt revolutionär. Ist's da nicht Zeit, daß sich alle königstreuen Männer und Vaterlandsfreunde zusammenscharen und sich rüsten zum Gegenkampf, um zu verhindern, daß die heranwachsende Jugend in die Reize und in den Bann solcher revolutionären Hezapostel falle? Vor allen Dingen gilt es, belehrend, aufklärend und erziehend auf das heranwachsende Geschlecht, besonders aus arbeitenden Kreisen, einzuwirken, damit es sich über die Ziele und über das, was es von jener Partei zu erwarten hat, klar wird, damit es aber auch befähigt wird, den Kampf ums Dasein, der mit der Zunahme der Bevölkerungsdichtigkeit immer größer und schwerer wird, erfolgreich aufzunehmen.

Dazu ist auch die deutsche Lehrerschaft in erster Linie berufen; denn die Schule ist aus den Bedürfnissen des öffentlichen Lebens hervor-

gegangen; also muß sie auch dem öffentlichen Leben und seinen Bedürfnissen dienen. Wenn nun Fürst Bismarck dem preussischen Volksschullehrer den Sieg von Königgrätz zuschreibt, und wenn englische Zeitungen behaupten, daß die Höhe der Entwicklung, auf der die deutsche Industrie stehe, nur eine Folge der deutschen Volksschulbildung sei, so ist dadurch auf den großen Einfluß der Schule hingewiesen und der deutschen Lehrerschaft ein ehrendes Zeugnis ausgestellt. Da wird sie auch nicht versagen bei der neuen, schweren Aufgabe, welche die gegenwärtige Zeitströmung stellt, mitzuwirken, daß die Geister des Umsturzes und der Unzufriedenheit über unser deutsches Volk nicht die Herrschaft gewinnen. Denn: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft.“ Mit diesem Wort aber der Schule die Verantwortung für die Entwicklung der Dinge, für die soziale Gefahr aufbürden zu wollen, hieße die Sache ganz einseitig beurteilen. Es gibt auch noch andere Faktoren, die den Lauf der Dinge ebenso oder sogar noch viel mehr beeinflussen. Das zu untersuchen liegt nicht in der heutigen Aufgabe, vielmehr wollen wir zu prüfen versuchen, was für eine Stellung Schule und Lehrerschaft zu den störenden Erscheinungen im Staatsleben einnehmen müssen, damit wieder mehr Gottesfurcht, Königstreue, Vaterlandsliebe, Achtung vor den ererbten Gütern, Wahrheitsliebe und Sittlichkeit, welche Eigenschaften und Tugenden unsere Väter in so hohem Maße zierten, bei unserm Volke einkehren. Kann das erreicht werden, so werden jene Bestrebungen der Umstürzler nicht in Erscheinung treten, die sich als nächstes Ziel gesetzt haben, auch die Treue im deutschen Heere zu untergraben, indem sie die jungen Leute schon vor der Militärzeit für ihre Zwecke zu gewinnen suchen.

Fragen wir nun kurz, wie es kommt, daß die Schar der unzufriedenen Elemente so groß ist, so gibt uns ein Blick in die heutigen Lebens- und Erwerbsverhältnisse der Familien der arbeitenden Volksklasse zum größten Teil Aufschluß, wenn auch nicht verkannt werden darf, daß manche Übelstände in den sozialen Verhältnissen auf der Mitschuld der höheren Gesellschaftsklassen beruhen, denen man zurufen möchte: „Mehr Herz fürs Volk!“

Schon vor und während der Schulzeit sind in einzelnen Familien die Kinder sich selbst überlassen, da die große Kinderzahl häufig beide, Vater und Mutter, nötigt, auf Verdienst auszugehen. Oder da ist der Ernährer gestorben, und der Witwe fällt die Aufgabe zu, allein für den Lebensunterhalt zu sorgen. Sie kann dann ihren Kindern nicht die nötige Fürsorge angedeihen lassen. Es ist keine Frage, daß solche fast ohne Aufsicht heranwachsenden Kinder verwildern müssen; sie sind für die Schule eine Qual und bedeuten für die Mitschüler, die in der Frecheit und Roheit halbverwilderter Burschen noch Heldentum erblicken, eine große Gefahr. Dann gibt es auch Familien, in denen die Eltern unvernünftig genug sind, der Schule entgegenzuarbeiten und das, was sie erhaut, mit frebler Hand wieder niederzureißen. In noch andern Familienkreisen ist das häusliche Leben ein derartiges, daß es auf die Kinder geradezu entfittlichend wirkt. Dazu kommt, daß nach der Schulzeit, besonders in den Fabrikorten, ein Aufenthalt in den Familien,

einige Stunden am Tage abgerechnet, fast ganz aufhört. Die jungen Leute verdienen gleich, geben auch wohl in der ersten Zeit ihren Lohn ab und unterstützen dadurch ihre Eltern, sind aber in manchen Fällen um so weniger geneigt, sich der elterlichen Autorität zu fügen, je größer ihr Verdienst wird. Eben weil sie die Eltern unterstützen, wollen sie auch etwas zu sagen haben. Später zahlen sie Kostgeld und wenn ihnen die Eltern dann noch viel sagen wollen, so suchen sie gar anderswo ein Kosthaus, um sich dem elterlichen Einfluß zu entziehen. Sie ziehen, wie der verlorne Sohn im Evangelium, fern über Land. Es geht ihnen oft, wie dem verlornen Sohn, nur daß sie den Weg nicht zurückfinden, wie er. Es ließen sich noch weitere Gründe für das Anwachsen der Zahl der Unzufriedenen aufsuchen, und es ist sicher, daß besonders aus den oben gekennzeichneten Verhältnissen die Elemente herauswachsen, die mit sich, mit ihrem Gott und mit aller Welt unzufrieden sind und bei denen es nur einiger Worte frivoler Hezapostel bedarf, um die verhaltene Glut zu voller Flamme anzublasen. Die Statistik über die Verbrechen weist auch darauf hin, daß gerade die Zeit bis zum 18. Jahre die größten Gefahren zu verwildern, sittlich zu fallen und ins Lager der genannten Vaterlandsfeinde zu geraten, in sich birgt (Verurteilung von über 40 000 Personen unter 18 Jahren in einem Jahre).

Viel ist bereits geschehen von Männern, die ein warmes Herz für unser Volk haben, um die noch unentwickelten Charaktere während und nach der Schulzeit in die rechten Bahnen zu lenken. Fortbildungsschulen, Fürsorgeerziehung, Jünglings- und Jungfrauenvereine, Jugendspiele und Handarbeitskurse für Knaben und Mädchen usw. legen Zeugnis von ihrem Wirken ab. Wenn nun aufs neue an alle Kreise der Ruf zum Zusammenstehen, zur Mitarbeit an dem patriotischen Werk der Volks-erziehung ergeht, so sollen jene Bestrebungen, die ich vorhin andeutete, nicht vereinzelt, sondern durchs ganze deutsche Vaterland, in Dorf und Stadt, in Wirksamkeit treten, um dann in ihrer Gesamtheit einen Damm gegen das Gift der aufreizenden Hezer zu bilden.

Es ist bekannt, daß die Lehrervelt sich zum Teil in anerkennenswerter Weise an den vorhin erwähnten Einrichtungen beteiligt; aber es gibt noch andere Gebiete, auf denen noch viel geschehen kann. Männer wie Dörpfeld und Klingenburg haben uns hier den Weg gewiesen und was sie in ihren Gemeinden geleistet haben an Volksbildung und Volks-erziehung, das kann und muß von der gesamten Lehrerschaft im ganzen deutschen Vaterlande angestrebt werden. Leicht ist das nicht, Opfer an Zeit und Kraft wird's kosten; manchmal wird es sogar nötig sein, Geldmittel aufzutreiben, da viele Einrichtungen sich nicht ohne Geld werden schaffen lassen. Hinwiederum gibt es aber auch Veranstaltungen, die ohne Geld oder mit ganz geringen Mitteln zu treffen sind. Es kommt vor allem darauf an, daß wir uns Einfluß verschaffen, nicht nur auf die Kleinen, sondern auch auf die Großen, besonders aber auf die Schul-entlassenen. Der Grund zu diesem Einfluß muß in der Schule gelegt werden, daher wird hier der Lehrer seine Hauptkraft einsetzen müssen.

„Der Schule Dienst, er ist ein ernster, schwerer;
der fordert Männer, treu und unerschrocken,
die fest im Auge nur das eine halten:
die anvertraute Schar für alles Hohe,
für Freiheit, Recht und ew'ge Wahrheit bilden!“

(C. S. Jante.)

Zur Erreichung dieses Zieles kommt vieles, ja alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an; er sei ein Charakter und in seinem ganzen Tun und Handeln ein Vorbild. Sein Leben gleiche einer Lampe, in welcher die Berufsliebe der Docht, Menschenliebe das Öl und Gottesliebe die Flamme ist.

Die Berufsliebe wird den Lehrer anspornen, Treue in seinem Amte zu zeigen. Gewissenhaft wird er sich vorbereiten und unablässig nach Verbollkommenung in seinem Berufe streben, um ein Meister zu werden, getreu nach Schillers Wort:

„Rastlos vorwärts mußt du streben,
nie ermüdet stille stehn,
wilst du die Vollendung sehn;
mußt ins Breite dich entfalten,
soll sich dir die Welt gestalten;
in die Tiefe mußt du steigen,
soll sich dir das Wesen zeigen.
Nur Beharrung führt zum Ziel.“

Bei der Behandlung der Schüler wird der von Berufsliebe und Berufstreue getragene Lehrer gerecht und unparteiisch verfahren und sich stets Rechenschaft über sein Tun und Lassen ablegen. Es wird ihm auch nicht darauf ankommen, einen Spatenstich oder einen Handschlag mehr zu tun, wenn es gilt, das Wohl seiner Schüler zu fördern.

„Von der Stirne heiß
rinnen muß der Schweiß,
soll das Werk den Meister loben!“

(Schiller.)

Die Menschenliebe wird vor allen Dingen Geduld und Nachsicht von dem Erzieher fordern, besonders mit den Schwachen.

„Nachsicht fördert das Vertrauen,
dem Vertrau'n erwächst die Liebe,
und die Liebe ist die erste
Grundbedingung der Erziehung.“

(B. Sturmhöfel.)

Läßt er sich von Zorn und leidenschaftlichen Ausbrüchen hinreißen, so kann er sicher sein, daß sein erzieherlicher Einfluß gleich null ist, ja daß er sogar die Kinder schädigt, da böse Beispiele gute Sitten verderben. Hören wir dazu Kellners Wort: „Wehe jenen Lehrern, die sich vor und bei ihren Schülern durch rohe Ausbrüche der Leidenschaftlichkeit als gewöhnliche Menschen charakterisieren und von deren sittlichem Werte in jeder Hütte des Dorfes kopfschüttelnd gesprochen wird.“

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Vernbeschwerden,
so mußt du, Lehrer, selbst nicht ungeduldig werden;
denn Schweres hat zu tun der Lehrling, wie der Lehrer,
das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer.“

(Rückert.)

Die Menschenliebe muß sich auch zeigen in dem Verhältnis zu seinen Kollegen und zu seinem Volke. Wird sie in ersterem Falle dazu beitragen, daß beim mühsamen Erziehungswerk einer des andern Last trägt, so wird sie im letzteren Falle den Lehrer bestimmen, teilzunehmen an den Bestrebungen zur Hebung der Volkswohlfaht.

Die wichtigste Eigenschaft des Lehrers ist jedoch die Gottesliebe, die er als gläubiger, pflichttreuer Christ zeigen soll, die ihn befähigt, stets mit fröhlichem, heiterm Gemüt an seine Arbeit zu gehen mit der Gewißheit, wenn er das Seine getan hat, daß Gott auch das Seine tut und daß aller Segen von oben kommt. Gottes Wort wird für seine Tätigkeit die Richtschnur abgeben. Er wird die Kinder als Gottes Gabe ansehen und als Lieblinge des Heilandes, der da spricht: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht!“ An ihren Sorgen und Mühen wird er warmen Anteil nehmen und sie auf Händen des Gebets dem Heiland ans Herz legen. Und wenn schon der Heide Seneka spricht: „Man ist dem Kinde die größte Achtung schuldig,“ wievielmehr wird dann ein christlicher Erzieher diese Forderung beherzigen.

Es kann nicht fehlen, daß ein Lehrer, der von Berufs- und Menschenliebe und Gottesliebe erfüllt ist, sich einen Platz erringt nicht nur im Herzen der Kinder, sondern auch im Herzen der Eltern. Allein schon dadurch, daß er in der Schule treu und gewissenhaft arbeitet, betätigt er seinen Einfluß zum Wohle seiner Mitmenschen; denn indem er das Bollgewicht einer ganzen echten, rechten Lehrerpersönlichkeit auf die Kinder einwirken läßt, bessert er sie und erzieht sie zu Charakteren. So hilft der Lehrer, indem er den Kindern hilft, gute Menschen zu werden, seinem Volke. Das ist auch die Ansicht bedeutender Männer, die vor uns gelebt haben. So sagt Luther: „Wenn dem Teufel soll ein Schade geschehen, der ja recht heiße, der muß an der Jugend geschehen,“ und Leibniz: „Ich habe immer gedacht, daß man das Menschengeschlecht bessere, wenn man die Jugend bessert.“ Danach ist der gewissenhafte Lehrer schon durch seine Arbeit in der Schule ein Volkserzieher. Freilich wird er bei der Heranbildung der Kinder durch Erziehung und Unterricht, wenn er ihre Herzen für echte deutsche Tugenden, wie Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Liebe und Treue zu begeistern, wenn er ihre Sinne für Ordnung, Reinlichkeit und Höflichkeit empfänglich zu machen sucht, zu seinem größten Schmerz oft die Erfahrung machen, daß bei einzelnen Kindern alle Mühe und Arbeit vergeblich erscheint, daß auch wohl aus Unverstand oder gar mit Absicht im Elternhause das niedrigergerissen wird, was er in der Schule aufgebaut hat. Da geben die Hausbesuche uns ein Mittel an die Hand, aufklärend auf die Eltern einzuwirken und sie auf das Verderbliche ihrer Handlungsweise hinzuweisen. Wissen die Eltern, daß der Lehrer es gut mit ihren Kindern meint, so werden sie sich im allgemeinen seinem Einflusse nicht entziehen. Gewiß gibt es auch einzelne Fälle, wo diese Einwirkung versagt; aber das steht fest, gehen Haus und Schule Hand in Hand, so muß das von großem Vorteil für unsere Erziehungsarbeit sein, und gelingt es uns in zehn Fällen nur in zweien oder gar in einem Fall, das Elternhaus für

die Schularbeit zu interessieren, so muß das ein Ansporn sein, auf der betretenen Bahn fortzufahren. — Da, wo die Kinder von den Eltern verwahrloßt werden, und die letzteren guten Worten überhaupt nicht zugänglich sind, erfahren wir die Unterstützung des Staates, der mit seiner Hilfe durch das Fürsorgeerziehungs-gesetz eintritt. Nun gibt es ja aber auch Eltern, die ihren Kindern nicht das sein können, was sie eigentlich sein müßten. Das ist der Fall, wenn Eltern, ihrem Verdienste nachgehend, ihre Kinder sich selbst überlassen müssen. Diese geraten dann leicht in schlechte Gesellschaft. Was sie von dem einen nicht sehen oder hören, das sehen oder hören sie von dem andern. Unfug über Unfug wird verübt und nur zu oft kommen Erwachsene mit Klagen an den Lehrer heran über Diebstähle, zerbrochene Fensterscheiben, Beschimpfungen ufm., und im Gefolge dieser Untaten zeigen sich dann noch Lügen, Beschuldigungen anderer und weitere Untugenden. — Oft wird sogar das Haus abgeschlossen, und die Kinder müssen sich auf der Straße herumtreiben, bis die Eltern wiederkehren. Während ferner in andern Familien für die Mädchen Beschäftigung im Haushalt zu finden ist, fehlt solche für die Knaben und daher droht diesen die Gefahr, in schlechte Gesellschaft zu geraten, am meisten. Hier findet die Lehrerschaft ein weites Feld zur Betätigung oder Mithilfe an der Volkserziehung. Weil die Kinder nichts zu tun haben, verfallen sie auf allerlei lose Streiche; denn bekanntlich ist Müßiggang aller Laster Anfang. Können wir sie beschäftigen und die Beschäftigung regeln, so wird das mit dazu dienen, die Kinder auf der rechten Bahn zu erhalten. Da ist zunächst die Schülerbibliothek, die großen Segen stiften kann. Ihre Pflege lasse sich der Lehrer angelegen sein. Bei sorgfältiger Auswahl und richtiger Verwaltung können die Kinder dahin gebracht werden, daß sie, statt sich draußen randalierend herumzutreiben, gern und fleißig die Schülerbibliothek benutzen, und zwar nicht nur während der Schulzeit, sondern auch darüber hinaus, wie mir viele Fälle aus meinem Schulbezirk bezeugen. Freilich darf der Lehrer nicht einfach die Bücher ausgeben und wieder in Empfang nehmen, sondern er muß sich auch überzeugen, ob die Kinder wirklich gelesen haben. Das ist leicht möglich durch ein paar orientierende Fragen, die dem Lehrer um so leichter fallen werden, je länger er seine Bibliothek verwaltet. Das erfordert hier und da ein Opfer an Zeit; aber das Opfer ist nicht vergebens; denn die Kinder werden gezwungen, mit Aufmerksamkeit zu lesen, da sie über das Gelesene Rechenschaft geben müssen. Die Gewöhnung wird hier gute Früchte zeitigen. Wie werden sich die Schüler freuen, wenn sie nun lesen dürfen, ohne dem Lehrer Rechenschaft geben zu müssen, wenn sie nur immer das rechte Material in die Hände bekämen! Daß das Lesebedürfnis tatsächlich groß ist im Volke, dafür ist der große Absatz der Schundliteratur und der Hintertreppenromane der beste Beweis. Um nun einen Damm gegen die Gefahr zu bilden, die durch gemeine Schriften unserm Volksleben in unheilvoller Weise droht, muß sich der Lehrer mit Ernst und Fleiß der Schülerbibliothek annehmen. Auch manche Väter lesen die Bücher aus unsern Bibliotheken, um sich in ihren Abendstunden, oder an Sonntags-

nachmittagen, oder auch während leichter Krankheiten und Verletzungen, die sie zum Daheimbleiben zwingen, zu unterhalten. So übt eine gute Schulbibliothek einen weitgehenden wohlthätigen Einfluß aus. Damit nun aber auch Lesern, die eine kräftigere Kost vertragen können, geholfen werden kann, muß die Schülerbibliothek zu einer Volksbibliothek erweitert werden; opfert auch hier der Lehrer etwas von seiner Zeit, so kann er dem Vaterlande unschätzbare Dienste leisten. Fehlt es an den nötigen Mitteln, so wird es seine Aufgabe sein, anregend zu wirken, und Behörden und die besitzenden Kreise für die Sache zu erwärmen. Das Lesebedürfnis ist da; es muß befriedigt werden; liefern wir nur das rechte Material. Im Anschluß an diese Erörterungen möchte ich dann auch noch auf Leseabende hinweisen, welche sich bei einigem guten Willen an manchen Orten einrichten ließen. An solchen Abenden könnten die Schätze deutscher Dichtung gehoben und dem Verständnis des Volkes näher gebracht werden. In der Schule selbst können die Kinder nur eine kleine Ahnung von der Herrlichkeit unserer Muttersprache bekommen; hier wäre aber Gelegenheit zu einer weitergehenden Pflege und damit auch zur Pflege des Nationalgefühls gegeben.

Ferner sind es Turnspiele und Gesang, welche in den Dienst der Volkserziehung gestellt werden können. An den freien Nachmittagen die Kinder zu sammeln, die Zeit haben, und mit ihnen Spiele treiben, durch Feld und Wald ziehen, Liedchen einüben und anstimmen wird die Herzen derselben mit Dank erfüllen gegen ihren Wohltäter, der über die Schulzeit hinaus vorhält. Ich habe dabei besonders die für Turnen und Musik begabten Lehrer im Auge. Wenn sie Zeit und Lust haben, sich an Turn- und Gesangsvereinen zu beteiligen und dort sogar zu Opfern bereit sind, so muß es für sie doch von besonderem Interesse sein, das heranwachsende Geschlecht heranzubilden, daß es in die Fußstapfen der jetzigen Turner und Sänger treten kann. Welch eine Lust muß es übrigens für einen Lehrer sein, unbeengt durch Vorschriften und andern Zwang, seine eigenen Ideen hier voll und ganz in die Wirklichkeit umsetzen zu können und Sangeslust und Turnbetrieb für ein Menschenalter und noch länger die Richtung zu geben. Haben Turnübungen und Turnspiele eine Erstarkung der Gesundheit zur Folge und wirken sie fördernd auf die Willenskraft, so wendet sich der Gesang vornehmlich an Herz und Gemüt. Grade Gesang und zwar Volksgesang, Volkslieder, die Spiegelbilder deutscher Liebe und Treue, bedürfen der besondern Pflege, sonst werden sie nach und nach von den Gassenhauern vollständig verdrängt. Mit welcher Lust und in welcher Zahl übrigens die Knaben zu den Turnspielen und zwar freiwillig hinströmen, das zu beobachten, hatte ich in unserer Nachbarstadt Essen reichlich Gelegenheit. An Plätzen für derartige Spiele fehlt es auch bei uns, wenigstens in Oberhausen nicht. So gut wie in Essen würden auch hier Privateigentümer auf eine Bitte hin ihre unbenutzt liegenden Plätze zur Verfügung stellen. Ist erst ein Anfang gemacht, so bin ich fest überzeugt, daß sich auch unsere Behörden für die Sache interessieren werden. Und wozu hier der Grund gelegt würde, das könnte der Lehrer in Turn- und Gesangsvereinen und

gemischten Chören fortsetzen; es würde ein Geschlecht heranwachsen, frisch, fromm, fröhlich, frei, gesangsfreudig und kräftig, und unser erhabener Kaiser würde nicht umsonst zu sagen brauchen: „Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben!“ er würde sie auch finden.

Es gibt weiter Orte, in denen hat man die Beschäftigung an den schulfreien Nachmittagen auch auf die Anfertigung der häuslichen Aufgaben ausgedehnt. Da wechseln dann Spiel und ernste Arbeit miteinander ab. Diese Einrichtung bietet den Vorteil, daß die häuslichen Aufgaben mit der nötigen Sorgfalt angefertigt werden; zudem können die Kinder ihre Arbeiten nicht abschreiben, und die Klagen über die Begleiterscheinungen der Hausaufgaben, wie Lüge, Betrug, Trägheit und Unsauberkeit, würden allmählich verstummen, und alle die Strafen, welche wegen lässiger und mangelhafter Anfertigung der häuslichen Aufgaben verhängt werden müssen, könnten in Wegfall kommen, was für die Erziehung von ungemeiner Wichtigkeit wäre. Zugleich könnte der Lehrer beobachten, wie langsam einzelne Kinder arbeiten und für ihn wäre dann auch ein Maßstab für die Bemessung der Hausaufgaben gegeben. Aus diesen Bestrebungen heraus sind die Anabenhorte entstanden, welche sich als Aufgabe die Bewahrung vor Verwahrlosung gestellt haben.

Weiter stellt sich der Handfertigkeitunterricht in den Dienst der Beschäftigung für die Knaben. Wer seine eigenen Kinder beobachtet, wird bald bemerken, wie gern sie hämmern, schneiden, meißeln, formen. Diesem Beschäftigungstrieb eine planmäßige Richtung zu geben, dient genannter Unterricht. Über die Bedeutung desselben und seine Angliederung an den Volksschulunterricht ist bereits viel gestritten worden. Während ihn die eine Partei in den Plan des Volksschulunterrichts aufzunehmen sich bemüht, weist ihn die andere ganz von der Hand, und die dritte erkennt ihm nur eine Stellung außerhalb des Rahmens des Volksschulunterrichts zu. Das Für und Wider heute zu erwägen, würde zu weit führen, ich habe schon darauf hingewiesen, wie wichtig eine regelrechte Beschäftigung für die Bildung und Richtung des Charakters ist, und da der Handfertigkeitunterricht sich in diesen Dienst stellt, so kann seine Bedeutung für die Volkserziehung nicht verkannt werden. Nach meiner unmaßgeblichen Meinung kommt es bei diesem Unterricht nicht so sehr darauf an, durchaus mustergültige Leistungen von Anfang an und bei jedem Kinde zu erzielen, sondern darauf kommt es an, Lust und Liebe zu den hier gebotenen Arten der Beschäftigung zu wecken. Das kann mit Leichtigkeit geschehen, weil uns der Beschäftigungstrieb der Kinder entgegenkommt. Sind aber die Kinder beschäftigt, so fehlt ihnen die Zeit zum Tierquälen, Laterneneinwerfen, Leuteschikanieren usw. Eine ganze Reihe von Schülern wird auch die ihnen lieb gewordene Beschäftigung nach der Schulzeit fortsetzen und darin ihr Genüge finden, und dadurch besonders auch von dem Wirtshausleben ferngehalten werden.

Gerade der letzte Punkt bringt mich auf zwei Tugenden, deren Pflege wir uns besonders angelegen sein lassen müssen, das sind Sparsamkeit und Mäßigkeit, zwei Tugenden, welche geeignet sind, Wohlstand, Zufriedenheit und Gesundheit des Volkes zu begründen und zu

fördern. Es bietet sich uns oft Gelegenheit, während des Unterrichts zur Sparsamkeit zu ermahnen, sowie auf die Vorteile derselben, aber ebenso auf die Nachteile des Gegenteils, der Verschwendung, hinzuweisen. Zeigt uns beispielsweise die Geschichte vom verlorenen Sohn die Strafe, die den Verschwender trifft, so freuen wir uns bei dem Lesestück: „Das Glück durch die Gelschwurst“, über den Lohn der Sparsamkeit. Sogar unsern Herrn und Meister können wir hier als Vorbild hinstellen mit seinem Wort: „Sammelt die übrigen Brocken, auf daß nichts umkomme!“ Auf die Wichtigkeit dieser Tugend deuten auch viele Sprichwörter hin, die heute noch im Volksmunde leben: „Junges Blut, spar dein Gut, Armut im Alter wehe tut“, oder: „Spare in der Zeit, so hast du in der Not“. Außer durch Belehrung vermag der Lehrer hier auch praktisch einzugreifen, durch Anleitung der Kinder, das Geld, welches sie etwa geschenkt bekommen, nicht für Bäckereien auszugeben, sondern zu sparen. Manche Kinder haben ja zu Hause eine Sparbüchse. Um aber allgemein bei den Kindern Sinn für das Sparen zu wecken, empfiehlt sich die Einrichtung einer Schulsparkasse. Eine solche kann verschiedentlich eingerichtet sein. Während in manchen Schulen tatsächlich Geld von den Kindern eingesammelt und an die Ortsparkasse abgeliefert wird, werden an andern Stellen Sparmarken ausgegeben, bis zum Betrage von 1 Mark aufgeklebt und dann der Sparkasse übergeben, die dem Sparer ein Buch darüber ausstellt. Das letztere Verfahren möchte ich als das einfachere empfehlen. Und wenn wirklich nicht die Kinder, sondern die Eltern durch die Hand ihrer Kinder sparten, so gingen ja, was uns ja so sehr erstrebenswert erscheint, hier Haus und Schule Hand in Hand. An einer Schule, an der ich vor etwa 10 Jahren arbeitete, wurden jährlich von den Schülern über 3000 Mark gespart. Trat ein Notfall in einer Familie ein, so war ein Fond da, um auszuweichen, wurden die Kinder aus der Schule entlassen, so wurde in vielen Fällen aus diesen Ersparnissen die Bekleidung zur Konfirmation bestritten.

Mit der Sparsamkeit hängt aufs engste die Mäßigkeit zusammen. Wenn man auch in vielen andern Dingen von Mäßigkeit reden kann, so denke ich hier vorzugsweise an die Mäßigkeit im Trinken, im Alkoholgenuß. Das Trinken ist eine alte, tiefeingewurzelte, deutsche Sitte; schon von den alten Deutschen heißt es: „Sie lagen auf der Bärenhaut und tranken immer noch eins.“ Die Sitte ist zur Unsitte geworden und hat den Ruin vieler Familien heraufbeschworen. Gegen den Mißbrauch geistiger Getränke müssen wir uns daher wenden, und in erster Linie muß unser Kampf dem Schnaps, dem Hölle- oder Feuerwasser, gelten, der heute als Volksgetränk gilt. Bei guter und reichlicher Ernährung, wie wir sie bei den besser Gestellten im Volke finden, hat der Genuß von alkoholhaltigen Getränken in geringen Mengen nicht so viel zu bedeuten. Anders liegt aber die Sache, wenn neben dem Alkoholgenuß die Nahrungsaufnahme gering ist, wenn möglicherweise der Branntwein sogar den Hunger stillen soll. Es ist leicht einzusehen, daß, da der Schnaps dem Körper keine nährenden Bestandteile zuführt, der Körper nun aus sich selbst zehren und so langsam zugrunde gehen muß. Mit

der Zerrüttung des Leibes geht eine Abstumpfung des Geistes Hand in Hand, das Denken wird unklar, das Gemüt verstimmt, Leidenschaften werden erregt und eine ganze Reihe von Vergehen, Verbrechen wie Körperverletzungen, Totschlag u. a. sind auf den Alkoholgenuß zurückzuführen. Die Zahl derer, die der Alkohol jährlich vor den Strafrichter bringt, soll 150000 übersteigen und etwa 10000 sollen dem Säuferwahnsinn verfallen. Die wirtschaftlichen Nachteile, die der übermäßige Genuß geistiger Getränke nach sich zieht, liegen ebenfalls klar auf der Hand. Ein Riesenvermögen wird infolge des Alkoholgenusses verschleudert, soll es doch nach einem Vortrag, den ich neulich hörte, 3000 Millionen Mark pro Jahr betragen, was für Spirituosen ausgegeben wird. In manchen Familien zieht Armut und Not ein, aus einem Vorwärts macht der Alkohol einen Rückwärts, das Wirtshausleben gefährdet und zerstört das Familienleben und liefert Tausende in die Reihen derer, die heute eine Gefahr für das Vaterland bedeuten. Da die verderblichen Wirkungen des Alkohols so überaus große und traurige sind, so haben sich viele Menschenfreunde vereinigt, um dem Übel zu steuern. Da sind vor allen Dingen zu nennen die innere Mission, die Trinkerheilanstalten, der Verein vom blauen Kreuz und der Guttemplerorden. Es ist ihnen gelungen, im Kampfe gegen den Alkohol durch Belehrungen, seien sie mündlich oder schriftlich erfolgt, manches zu erreichen. Wie könnte aber ein Lehrer angesichts der großen Gefahr und angesichts des schweren Kampfes tatenlos beiseite stehen, da nachgewiesenermaßen Familien, die dem Trunke ergeben sind, infolge der Vererbung ein Schülmateriale liefern, welches ihm viele Mühe und Sorge macht! Auch er ist aufgerufen zu diesem Kampf, und er muß mithelfen schon ihm Interesse seiner Schule. Viel wirkt hierbei Beispiel und Vorbild des Lehrers auf Kinder und Gemeinde. Demnächst bieten aber auch eine ganze Reihe von Unterrichtsfächern Gelegenheit, auf die verderblichen Folgen des übermäßigen Genusses alkoholhaltiger Getränke hinzuweisen; das kann geschehen im Religionsunterricht, im Deutschen, in der Geschichte und in der Naturbeschreibung. Der Lehrer muß in diesen Unterrichtsfächern die im Volke verbreitete Wertschätzung des Alkohols zu beseitigen suchen. Es muß aber auch versucht werden, auf die Erwachsenen einzuwirken, da diese durch ihre Gepflogenheit, zu trinken, den Kindern ein schlechtes Beispiel geben; ja manche Eltern sind sogar unverständlich genug, den Kindern bei jeder Gelegenheit das Mittrinken zu gestatten. Das kann durch geeignete Vorträge an sogenannten Eltern- oder Familienabenden geschehen. Gerade diese Abende können von großem Segen sein. Sie gestalten die Beziehungen zwischen Haus und Schule inniger. Sie vergrößern den Einfluß des Lehrers. Sie bieten Gelegenheit zur Überbrückung der Kluft, die bedauerlicherweise zwischen dem Arbeiterstand und den andern Ständen besteht, da an diesen Abenden sich arm und reich, alt und jung, vornehm und gering versammelt. Wenn das tief zu beklagende, kastenmäßige Abschließen der besitzenden Klasse von der besitzlosen gehoben werden soll, so ist hier vielleicht ein Weg. Es muß das Gefühl der Zusammengehörigkeit in den Gliedern unsers Volkes wieder geweckt

werden. Das ist abhanden gekommen und darin liegt mit die Ursache der sozialen Krankheit des deutschen Volkes. Durch Unterhaltungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, von Vornehmen und Geringen, kann manche falsche Anschauung beseitigt werden, und mancher wird einsehen lernen, daß ein jeder Stand seine Last hat. Groll und Neid wird mehr aus dem Herzen des besitzlosen Mannes verschwinden, je mehr ihn der Besizende und Gebildete rücksichtsvoll und höflich behandelt, ohne daß man dem herablassenden Ton die Absichtlichkeit anmerkt. — Diese Abende sind auch ein wichtiges Volksbildungsmittel. Neben musikalischen Darbietungen der mannichfachsten Art und Deklamationen, zu denen auch die Kinder herangezogen werden können und sollen, werden den Eltern und erwachsenen Geschwistern unserer Schüler Vorträge geboten aus allen Gebieten, nicht nur aus den oben angeregten, sondern auch aus der Geschichte, Naturbeschreibung, Literatur, Gesundheitspflege, aus dem Erziehungsgebiet, aus dem sozialen Leben usw. Ebenso lassen sich diese Abende benutzen, um in Gemeinschaft mit den Eltern unserer Schüler die vaterländischen Gedenktage zu feiern, und auf diese Weise patriotischen Sinn und Liebe zu unserm angestammten Herrscherhause zu wecken.

Ferner wird eine persönliche Aussprache mit den Eltern, die sich durch solche Abende leicht ermöglichen läßt, manches Hindernis für unsere unterrichtliche und erziehliche Tätigkeit mit Leichtigkeit beseitigen. So wirken die Elternabende aufklärend, bildend und erziehend zugleich, und dort, wo sie ins Leben gerufen worden sind, sind die Eltern gern dem Rufe gefolgt.

Von der Mitwirkung der Lehrerinnen habe ich bis jetzt nicht besonders gesprochen, weil das bisher Gesagte im allgemeinen auch für sie zutrifft. Und doch gibt es einen Punkt, wo vor allen Dingen auch die Lehrerinnen berufen sind, sich in den Dienst der Volkserziehung zu stellen. Das ist die Erziehung der Mädchen zur Hausfrau. Wird die Familie die Grundlage des Staates und die Hausfrau die Seele der Familie genannt, so erhellt schon daraus, wie wichtig für den Staat die Heranbildung tüchtiger Hausfrauen ist. Was zu einer solchen gehört, sagt uns treffend Schillers Wort:

„Und drinnen waltet
die züchtige Hausfrau,
die Mutter der Kinder,
und herrschet weise
im häuslichen Kreise,
und lehret die Mädchen
und wehret den Knaben,
und reget ohn' Ende
die fleißigen Hände,
und mehrt den Gewinn
mit ordnendem Sinn,
und füllet mit Schätzen die duftenden Läden
und dreht um die schnurrende Spindel den Faden,
und sammelt im reinlich geglätteten Schrein
die schimmernde Wolle, den schneeichten Lein,
und füget zum Guten den Glanz und den Schimmer
und ruhet nimmer.“

Fleiß, Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Zucht und Erziehungsweisheit sind die hauptsächlichsten Eigenschaften, die der Dichter von unsern deutschen Hausfrauen verlangt. Doch verleitet gerade die gegenwärtige Zeitströmung zum Gegenteil. Sind es doch nach den Ausführungen des Regierungs- und Schulrats Dr. Duehl allein im Regierungsbezirk Düsseldorf jährlich etwa 10 000 Mädchen, die nach beendigter Schulzeit in die Haus- und Fabrikindustrie eintreten. Sie haben dort reichliche Einnahmen und gar leicht bildet sich in ihnen Genuß- und Bausucht aus, von andern Gefahren gar nicht zu reden. Dagegen Bügeln, Kochen, Nähen, Flickern, besonders die Anfertigung der Wäsche und auch der Kindergarderobe sind Dinge, von denen sie keine Ahnung haben. Was sie aus dem Handarbeitsunterricht mitbringen, das ist zu wenig fürs Leben. Tritt nun ein solches Mädchen in die Ehe, so ist es nicht imstande, sparsam zu wirtschaften und dem Manne das Heim gemüthlich zu machen. Trotz eines guten Verdienstes reicht das Geld nicht aus. Schulden werden gemacht; es entsteht Zank und Streit. Nach vergeblichem Bemühen, diese Dinge zu ändern, geht der Mann dem häuslichen Unfrieden aus dem Wege und sucht seine Befriedigung anderswo. Schon oft hat eine solche Frau einen Mann, auch wenn er vorher brav und ordentlich war, aus dem Hause, wo er's nicht gemüthlich fand, hinausgetrieben ins Wirthschaftsleben und einen Trunkenbold aus ihm gemacht. Manches ist schon geschehen, um hier Wandel zu schaffen, durch Haushaltungs-, Koch- und Dienstmotenschulen, Mädchen-Herbergen usw. In der Schule fällt ja auch etwas ab. Es genügt aber nicht, und die Lehrerinnen in Stadt und Land würden sich ein großes Verdienst erwerben, wenn sie sich die Einrichtung von Kursen angelegen sein ließen, in denen schulentlassene Mädchen für den Hausfrauenberuf ausgebildet würden. Vielleicht wäre auch eine hauswirtschaftliche obligatorische Fortbildungsschule zu erstreben, weil viele Familien bei hauswirtschaftlicher Ausbildung ihrer Töchter versagen, da die Mütter derselben durch ähnliche Verhältnisse hindurchgegangen sind, wie sie jetzt der Töchter harren.

Ich stehe am Schluß meines Vortrages. Manches habe ich nur andeuten können; über einzelne Punkte ist schon viel geschrieben worden; andere würden zur Klarstellung des „Wie?“ und „In welcher Weise?“ wieder eine besondere Konferenzarbeit abgeben. Ich wollte das Gebiet überblicken, auf dem sich die Lehrerschaft an der Volkserziehung beteiligen könnte. Wohl bin ich mir bewußt, daß sich nicht alles so ohne weiteres wird in die Tat umsetzen lassen, weil es an Geldmitteln fehlt. Von andern Anregungen aber wird man sagen können: „Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg.“ Wo etwa besondere Kosten mit der Betätigung von Einrichtungen für Volkserziehung verbunden sind, da suche man die zuständigen Behörden und die besitzenden Klassen durch Wort und Schrift zu interessieren. Es ist nun auch nicht meine Meinung, daß jeder nun gleich alles das machen solle, wovon in vorstehendem Vortrage die Rede war, sondern jeder an seinem Theile und nach seinen Gaben. Wo aber die Lehrerschaft willig ist, sich in den Dienst des häuslichen und öffentlichen Lebens zu stellen, deren Mißstände ihre Schatten bis in

der Schultube werfen, da wird sie berufen sein, mitzuhelfen an der Bewahrung des Volkes vor sittlicher Verwilderung, mitzuhelfen an der Befestigung von Frömmigkeit, deutscher Treue, Liebe zu Kaiser und Reich und aller Tugenden, die unsere Väter zierten und sie fähig machten, einzustehen mit Leib und Leben für Heim und Herd, für Weib und Kind und jedes deutsche Gut, damit auch in unsern Tagen das Wort wieder volle Geltung erhalte:

„Ewig bleiben treu die Alten,
bis das letzte Lied verhallt!“

Eichendorff.

Das zu erreichen ist nur möglich durch Liebe, die alles überwindet, durch Hingabe und Begeisterung.

„O daß uns immer bliebe
die Kraft zum Wirken treu,
und treu die Lust und Liebe,
ob karg der Lohn auch sei!
Doch reist zum Mann ein Knabe
zu seines Volkes Heil,
am Entesegen haben
auch wir wohl unser Theil.“

Paul Heyse.

Blüten und Früchte.

„In unseren Beziehungen zu der Jugend, zu dem Kindesalter insbesondere, das selbst noch wesentlich rein und klar und durchsichtig ist, können auch wir uns recht wohl klar und rein bewahren. Von den jungen Seelen soll keine Beugung unter die Tyrannei der Lüge, keine Unechtheit des Wortes, keine berechnende Überlistung stattfinden, nicht all der geheime Krieg, der das Leben der Ausgereiften durchzieht. Wir vermögen ihnen wirklich die Götter zu sein, als die wir von ihnen empfunden werden. Und die Kinder ihrerseits können uns Engel sein auch darin, daß sie uns zur eigenen Läuterung verhelfen, daß wir um ihre willen etwas himmlischer werden.“

Wilhelm Münch.

Aus der Schule.

**Der Volksgesang, ein ethisches und nationales Bildungsmittel,
in historischer Beleuchtung.**

Von Seminarlehrer Karl Roeder, Herford.

Wenn das Kind erst kaum imstande ist, seinen Gefühlen und Wünschen in Worten dürftig Ausdruck zu verleihen, so schmückt es schon sein sorglos heiteres Spiel mit gesungenen Lauten. Ist seine Umgebung dafür günstig, so singt es gar bald kleine Liedlein, die es von der Mutter oder größeren Gespielen gehört: das Mädchen schläfert mit Gesang die Puppe ein; mit lautem Sang und Klang führt der Knabe seine Reiterkunststücke aus; in frommer Andacht vereint umsteht

die Schar der Kleinen den lichterfunkelnden Weihnachtsbaum. — Stellen wir dieser durch die eigene Erfahrung vielfach bestätigten Tatsache die andere glaubwürdig mitgeteilte zur Seite, daß nämlich alle bekannten Naturvölker — auch die ungebildeten — fangesfähig und fangesbedürftig sind, so muß es als zweifellos gelten, daß der Gesang eine „Morgengabe der Natur“ und nicht ein Erfindungsprodukt der Kultur ist. Über das Alter des Gesanges ist demnach nicht zu streiten; es ist mindestens so hoch als das der Sprache des Menschen. Gesang und Sprache werden durch dasselbe Organ erzeugt, sie beruhen auf derselben ursächlichen Grundlage und verfolgen denselben praktischen Zweck; so erklären sich auch die Ausdrücke: „singendes Sprechen“ und „Sprechgesang“ von selbst.

Es liegt also in der Natur des Menschen, sich beider Mittel, der Sprache und des Gesanges, zu bedienen, um dem inneren Geistes- und Gefühlsleben den rechten Ausdruck zu geben. Die Natur hat den Fingerzeig gegeben, daß das Seelenleben beider Ausdrucksmittel benötigt ist, wenn es sich allseitig, nach der Geistes- wie nach der Gefühlsseite hin, entfalten soll. Diesen Fingerzeig hat die Kultur wohl zu beachten! Mit der stetigen Zunahme der Geistes- und Gemütsregungen muß auch das Wachstum der Ausdrucksmittel — und zwar beider — gleichen Schritt halten.

Zu den Aufgaben der Kultur bezüglich des Gesanges zählt zunächst eine naturgemäße Leitung, damit sich aus dem kindlichen Gellen des Ursganges ein mit der zunehmenden geistigen Reise übereinstimmender Volksgesang entwickle. Ferner ist zu verhüten, daß durch unvernünftige Hemmnisse die Ursprünglichkeit und Wahrheit des Ausdrucks verloren gehe. Schließlich hat die Kultur dafür zu sorgen, daß die Seele von einem sittlichen Inhalte erfüllt werde; denn nur dem, was in ihr ist, kann sie sprachlichen oder gesanglichen Ausdruck geben.

Ein hervorragender Kontrapunktiker, der in hohem Alter am Ende des vorigen Jahrhunderts starb, bezeichnete unsere heutige Instrumentalmusik als eine „Verirrung der Tonkunst“. Wenn er ein Zurückgehen in der Pflege, eine zunehmende Vernachlässigung der natürlichsten Musik — des Gesanges — meinte befürchten zu müssen, so würde sein harter Ausspruch über die Instrumentalmusik in etwas milderem Lichte erscheinen; allgemein genommen muß er jedenfalls als stark ansehbar erscheinen. Sind Anfertigung und Gebrauch von Instrumenten auch schon Zeichen und Zeugen von Kulturarbeit, so dürften doch wohl ihre Anfänge auf ganz naturgemäße Entstehung zurückzuführen sein. Die wachsende Geisteskraft in Verbindung mit dem Wohlgefallen an tonlichen Äußerungen regte zum Suchen nach künstlicher Tonerzeugung an. Auf welchen Zufälligkeiten die schließliche Entdeckung von Toninstrumenten beruht haben mag, sei der Sage zum Ausmalen überlassen; daß es sehr natürlich dabei zuging, darf als glaubhaft gelten.

Es leuchtet ein, daß beim stärkeren Hervortreten des durch die entwickelte Sprache und den Gesang erwachten rhythmischen Gefühls

das Bedürfnis entstand, Takt und Rhythmus durch Klatschen mit den Händen noch mehr zu markieren; es lag nahe, dieses Markieren durch andere, künstliche Schlaginstrumente zu besorgen. — Zu den einfachen musikalischen Kulturaufgaben treten also nun die höheren der Erfindung des menschlichen Geistes. Wir haben damit jedoch keinen Rückschritt, keine Verirrung, sondern eher einen Fortschritt, eine glückliche Bereicherung der Volkskunst zu verzeichnen.

Wollte man einen Unterschied zwischen Volksgesang und Tonkunst machen, so müßte man von hier ab die Grenze ziehen. Dies ist jedoch kaum durchführbar; wie lange gehen doch einfacher Volksgesang und diesen begleitende Instrumentalmusik als treue Geschwister nebeneinander her, einfach und bescheiden!

Leider fehlen ihnen beiden lange Zeit die rechten Führer und Förderer. Die Musik hält nicht gleichen Schritt mit der übrigen Geisteskultur; sie wird von weltlichen und kirchlichen Machthabern schändem Mißbrauch unterworfen. Zu der daraus entstehenden Entartung tritt schließlich noch eitles Virtuositentum, das für Weiterentwicklung der Kunst nichts tut, und die alte Welt hinterläßt der neuen nach einem mehrtausendjährigen Entwicklungsprozeß fast nichts als das musikalische ABC, woraus sich eine neue Kunst reiner, schneller und herrlicher entwickeln sollte.

Die geistreichen Arbeiten bedeutender Musikschriststeller, gestützt auf glaubwürdige Quellenarbeiten und besonders auch auf die hochbedeutsamen Resultate kühner, rastloser Forschung machen es leicht, die Entwicklung der Musik im Lichte der Gesamtkultur der Völker zu schauen.

Nach diesen einleitenden Worten will ich es denn versuchen, von den frühesten glaubhaft nachgewiesenen Spuren des Gesanges dessen weitere Entwicklung zu verfolgen und so die Bedeutung des Gesanges für die ethische und nationale Bildung eines Volkes geschichtlich zu beleuchten.

Indier. Aus grauer Vorzeit berichten uns Geschichte und geschichtliche Denkmäler vom Singen und Musizieren der Völker. Ehe der reichbegabte Psalmenjänger David seine Harfe stimmte, waren ägyptische, babylonische und altindische Hymnen und Lobgesänge zum Preise der Götter, Könige und Helden erklingen. Schon 1000 Jahre v. Chr. war die altindische Götterliedersammlung abgeschlossen. Diese Sammlung, der „Rigveda“ wurde von Max Müller (geb. 6. Dezbr. 1823 zu Dessau, gest. im vorigen Jahre als englischer Universitätsprofessor) herausgegeben und übersetzt. Dieser ausgezeichnete Sprachforscher und Kenner der altindischen Sprache und Literatur sagt: „Sofern wir in unserm Gedankenleben Arier sind, sofern ist der „Rigveda“ unser eigenes ältestes Buch.“ Schon wegen dieser Stammverwandtschaft ist es für uns interessant, zu wissen, daß in Altindien von alters her die Sangeskunst im Volke lebte und schon sehr frühe durch Sängersfamilien und Sängerrinnen besonders gepflegt wurde, und daß es in ältester Zeit dort Götterhymnen, weltliche Lieder, Hoch-

zeitslieder, Totenlieder usw. gab. Ihre Literatur ist tausend Jahre älter als die griechische, und ihre lyrische Poesie blühte um mehr als 15 Jahrhunderte früher als diejenige Griechenlands. — Was nun die Gesangspflege betrifft, so scheint dieselbe allerdings zunächst an den Königshöfen heimisch gewesen zu sein. Anfangs hatten die Könige selbst den Gottesdienst singend zu leiten; später nahmen sie wegen Gesangsunfähigkeit oder auch aus Bequemlichkeit die Hilfe der Sänger (Risci) in Anspruch. Diese verstanden es vorzüglich, sich unentbehrlich zu machen, indem sie ihren Bittgesängen eine besonders erfolgreiche Wirkung auf die Gottheit beimaßen. So war ihnen die Möglichkeit gegeben, sich nach und nach zum mächtigsten Stande aufzuschwingen. Es ist hier nicht am Platze, auf die mutmaßliche Art der altindischen Musik und theoretischen Musikanschauung näher einzugehen. Es genügt, noch einmal hervorzuheben, daß Quellenforschungen ergeben haben, daß die alten Indier einer eifrigen Musikipflege oblagen, was auch von griechischen Schriftstellern bestätigt wird.

Alle Vorbedingungen zu einer vorteilhaften Entwicklung der Gesangkunst waren ja auch vorhanden: ein ausgeprägter musikalischer Sinn, rege und reizbare Phantasie, sowie die notwendige Grundlage eines lebhaften Empfindens. Auch der Zweck ihrer Musikipflege war zunächst ein edler; diente ihnen doch die Musik, d. h. der Gesang in erster Linie als Ausdrucksmittel ihrer religiösen und politischen Gefühle zur Verherrlichung ihrer Götter und zur Verehrung ihrer Könige! Wenn sich daneben das Streben zeigte, wichtige Lebensvorgänge musikalisch zu schmücken und zu weihen, so war das nur naturgemäß und der Hebung des Gesanges förderlich. Zu bedauern ist das auf schnöden Eigennutz und auf Selbstsucht gegründete Monopol der königlichen Sänger, wodurch eine dauerhafte, stetige Fortentwicklung der Kunst gehemmt werden mußte. Wir finden die traurige Tatsache noch öfter, daß mit dem Erscheinen unsittlicher Auswüchse bei den berufenen Trägern und Förderern der Kunst die letztere selbst zu sinken beginnt. Es sei darum schon gleich hier die Behauptung aufgestellt: Nicht der Gesang bezw. die Musik verdirbt die Sitten, sondern schlechte Sitten verderben die Kunst! Gemeine Gefänge haben gemeine Gemüter als Urheber!

Wir dürfen der Annahme bewährter und berühmter Forscher wohl glauben, daß in den altindischen Gesängen die Grundsteine der jüdischen und griechischen Tempelgesänge zu finden seien, woraus sich die ältesten Formen des christlichen Kirchengesanges entwickelten.

Wie in Altindien, so ist auch heute noch das indische Volksleben von der Musik gänzlich beherrscht; kein kirchliches oder militärisches, kein Hof- oder Familienfest geht ohne Sang und Klang vorbei. Interessant sind die Berichte von E. Schlagintweit über solche militärische und Schlangenfeste. Selbstredend darf man sich von dem Gehalt dieser in den Kinderschuhen stecken gebliebenen Musik keine hohe Vorstellung machen. Die Volkslieder Hindostans jedoch sollen reiche melodische und rhythmische Entwicklung zeigen und in ihrem

eigenthümlichen Reiz an die Zigeunerweisen erinnern, deren Lieder tatsächlich in Indien ihre Heimat haben. — Nach der Art der Volkslieder zählt man in Indien: Kriegslieder, Lieder zu den „sechs“ Jahreszeiten, Hirtenlieder, heroische Gesänge, Balladen, moralische Hymnen, Loblieder auf Mohamed, Dithyramben zum Preise der Fürsten und viele Arten von Liebesliedern.

Eine eigenthümliche Erscheinung sind die indischen Bajaderen. Im zartesten Kindesalter werden körperlich fehlerlose Mädchen vertragsmäßig den Tempeln als absolutes Eigenthum von den Eltern abgetreten. Sie leben nun innerhalb der Tempelmauern, wo sie zum Dienst der Gottheit erzogen werden. Sie schmücken die Götterbilder und deren Altäre und haben bei Prozessionen und Festen die Götter, denen sie dienen, zu verherrlichen durch Chöre, Tänze usw. Später steht ihnen das Recht zu, sich einen Liebhaber innerhalb oder außerhalb des Tempels zu wählen, aber nur einen aus den bevorzugtesten Kasten des Landes. Diese Götterklavinnen haben auch weltliche Kolleginnen, welche, gleich unseren Harfenmädchen, im Lande umherziehen, um bei weltlichen Familienfesten mitzuwirken, oder in öffentlichen Vergnügungslökalen die Gesellschaft durch ihre Tänze und Gesänge zu unterhalten.

Betrachtungen. Einem wildwuchernden Fruchtbäume ist die indische Musik zu vergleichen; trotz der üppigen südindischen Pracht, die sich schon vor Tausenden von Jahren in seinen Blüten offenbarte, blieben die Früchte — nach heutigem höheren Kunstgeschmack beurteilt — herb und unansehnlich; es fehlten die Edelreifer. Aber seine Wurzeln verbreiteten sich weithin und ließen in anderen Bodenarten neue Triebe sprießen, die nach häufiger Umpflanzung und abwechselnd eigenartiger Pflege schließlich auf christlichem Kulturboden ihrer endlichen Veredelung und herrlichen Entfaltung entgegengingen. — Wir wollen davon absehen, daß die indische Musik und auch insonderheit der indische Volksgefang das noch lange nicht sind, was wir als Kunst anzusehen gewohnt sind und sie nur rein als eine Erziehungsmacht betrachten. Wie sich bei den Indern religiöse und politische Anschauungen Jahrtausende hindurch erhalten und weiter vererbt haben, so finden sich unzweifelhaft auch in ihren musikalischen Regungen mehrtausendjährige Elemente. Soll es zu kühn sein, zu behaupten, daß gerade die musikalischen Gebräuche, besonders die Gesänge, diese konservative Wirkung auf religiösen und nationalen Gebieten ausübten? Es gibt ja doch kein besseres Mittel, um irgendwelche Anschauungen dauerhaft zu machen, als den Gesang. Sobald sich das Wort mit dem Ton vermählt hat, ist ihm, hyperbolisch geredet, Unvergänglichkeit verliehen. Diese psychologisch ganz natürliche Tatsache, von den Alten als ein übersinnliches Geheimnis betrachtet, führte kirchliche und weltliche Machthaber dazu, die Musik zur mächtigen Bundesgenossin zu machen. Es geschah dies wohl kaum ohne Berechnung, die sich darin noch mehr kund tat, daß man das tonliche Gewand möglichst ebenso unveränderlich erhielt, als das Wort selbst. So prägte sich beides leicht ein, ging von Generation zu Genera-

tion, bis die späteren darin nicht mehr ursprünglich menschliche Ausdrucksmittel, sondern göttliche, sagenhaft ausgeschmückte Offenbarungen sahen. — Wenn es Egoisten möglich war, vermöge ihres Gefanges ihre Mitmenschen auszubeuten, wie die altindischen Rishi es taten, so muß doch dieselbe Macht auch in der Richtung des Edeln und Guten erfolgreich gebraucht werden können. — Beweist die Geschichte, daß der Gesang Lüge und Irrtum auf die spätesten Geschlechter überliefern kann, so muß er doch ebensowohl die Kraft besitzen, die edelsten, sittlichen und nationalen Anschauungen der Volksseele verständlich, leicht zugänglich und zum dauernden Eigentume zu machen. — Auf den edlen Inhalt des Wortes kommt es zunächst an und sodann erst darauf, daß dieser mit gleich edlem Tonschmuck ausgestattet wird, wenn die erzielliche Richtung nach der guten Seite hin gesichert sein soll!

China und Japan. So wichtig es immerhin sein mag, daß man das Volk an bestimmten religiösen und patriotischen Gesängen festhalten läßt, um es vor Wankelmuth in der Gesinnung zu schützen, so verkehrt ist es jedoch, den Einzelnen despotisch zu bannen und ihm zu wehren, seinen ethischen und nationalen Gefühlen einen rein individuellen, dichterischen und musikalischen Ausdruck zu geben. Eine allmähliche Abstumpfung des Geistes-, Gefühls- und Geschmackeslebens ist da unausbleiblich. Sehen wir uns die Chinesen an. Auch sie können auf eine mehrtausendjährige Kultur zurücksehen, stehen aber einer Höherentwicklung ihrer Gesangs- und Tonkunst völlig gleichgültig und teilnahmslos, ja fast feindlich gegenüber. Es läßt sich nicht beweisen, daß es ihnen an natürlicher musikalischer Begabung fehle, wenn dieselbe auch bei ihnen in beschränkterem Maße als bei den Indern vorhanden sein dürfte; aber es fehlte ihnen bis heute jede freie individuelle Regung. Das despotische Gesetz beherrscht das Volk wie den Einzelnen, eine freie Entfaltung, ein höherer Aufschwung bleibt dabei ausgeschlossen. Dazu kommt allerdings noch der Einfluß der eintönigen Landesbeschaffenheit, die nicht leicht eine erhebende produktiv wirkende Phantasie anregt. Bezeichnend ist aber für den Chinesen, daß er auch auf wissenschaftlichem Gebiete ebenso wie auf musikalischem jeder Neuerung abhold ist. Wenn Rückschlüsse von der Höhe der Kunst eines Volkes auf dessen Lebensanschauungen und Gesittung überhaupt zulässig sind, so ist das nach dieser Seite hin für China ein trauriges Ergebnis. Die jüngste Ortsbesichtigung durch die Truppen der Großmächte Europas ergab nach dieser Hinsicht ja auch kein besseres.

Ihre Tempelgesänge haben sich seit Jahrtausenden unverändert in ihrer trockenen und fast nichtsagenden Form erhalten. Überall, wo öffentlich musiziert wird, wacht die staatliche Polizei darüber, daß sich kein rechtswidriger Ton in die staatlich geregelten Tonverhältnisse einschleiche. Selbst ihren Weltweisen, einem Lao-tse und einem Confu-tse ist es nicht gelungen, das träge Phlegma ihres Volkes in mehr Rührigkeit umzuwandeln und einen kühnern Aufschwung in Kunst und Wissenschaft herbeizuführen. Es ist da nicht verwunderlich, daß sich in den mehr verborgenen Winkeln der armen, wenig beachteten Schiffer- und

Gebirgsdörfer wenigstens Spuren von Volksliedern finden, welche das starre Gesetz sonst im öffentlichen Leben nicht keimen und reifen ließ. Die Musik der Chinesen ist eben nach und nach eine staatliche Einrichtung geworden, welche gesetzlich vor der Willkür des Einzelnen geschützt ist. Ihren Charakter als naturgemäßes Gefühlsausdrucksmittel hat sie verloren und ist der Gegenstand kleinlicher Spekulation geworden. Dies bestätigen denn auch ihre musiktheoretischen und musikphilosophischen Werke.

Eine nahe Verwandte und Schicksalsgefährtin der chinesischen Musik ist die der Japaner, doch kann dieser eine günstigere zukünftige Entwicklung vorausgesagt werden. Zwar sind die heutigen Musikverhältnisse der Japaner noch traurig genug, und ihr Geschmack kennzeichnet sich darin, daß sie europäische Kunst als Weiber- und Kindermusik bezeichnen, an welcher ein gebildeter Japaner keinen Gefallen finden dürfe; aber wie sich auf allen Gebieten der Kultur das Bestreben geltend macht, den Einfluß der maßgebenden führenden Nationen auf ihre Volksbildung fördernd einwirken zu lassen, so darf auch eine gänzliche bessere Umgestaltung der musikalischen Verhältnisse in nicht zu ferner Zeit erwartet werden. Jedenfalls hat der Japaner einen bedeutenden Vorsprung vor dem Chinesen, welchem ein Oratorium oder eine klassische Symphonie einfach schrecklich vorkommt.

Dem Japaner dient seine Musik in erster Linie bei der Gottesverehrung; aber auch bei andern Anlässen wird gesungen und musiziert, um im Leide zu trösten oder die Freude zu erhöhen. Auch ihre Götter denken sie sich musikalisch, und zwar haben die Göttinnen in den Konzertsälen des japanischen Himmels die Musik zu machen, während die Götter die Musikinstrumente liefern.

Auffällig sind Übereinstimmungen der chinesisch-japanischen Musikphilosophie mit der mystischen Musiktheorie des Pythagoras. Pythagoras fordert Pflege der Musik, weil sie den Menschen sittlich fördert. Er legt der Musik die Fähigkeit bei, „das Verständnis von Welt und Leben zu erleichtern, die Liebe zur Tugend im allgemeinen einzufloßen und die Seele im Gleichgewicht zu halten“. Die japanische Musikphilosophie fordert von der Tonkunst, sie soll den Menschen bescheiden und aufrichtig, rechtlich und beständig machen, sie soll ihm die ganze Welt, vor allem diejenigen lieben lehren, denen er sein Leben verdankt. — Einige moralische Philosophen raten aber auch ab von der Pflege der Tonkunst, weil sie die Sittenverderbnis befördere. Wenn man nur an die Musik in japanischen Teehäusern — oder auch an die Tangelmusik bei uns und anderswo denkt, so ist eine Warnung vor solchen Genüssen berechtigt; im übrigen hatten diese Weisen dafür noch kein Verständnis, daß die Musik an sich weder die Sitten veredeln, noch verderben kann; sie schließt sich an die bestehenden Sitten an und entwickelt sich mit diesen auf- oder abwärts steigend.

Perser. Araber. Ist dem Chinesen die Musik (der Gesang) nichts weiter als eine geheiligte Staatseinrichtung, deren Wirkung auf die Gemüter eine nach Gesetzesvorschrift eingebildete, nicht aber tatsäch-

liche sein kann, so finden wir in den Persern ein Volk, dessen ganzes Leben von Musik erfüllt und beherrscht wird. Selbst dem gedrückten armen Manne fließt bei der Arbeit das herzerleichternde Lied von den Lippen. Die Musik begleitet den Perser durchs ganze Leben und schmückt alle besonderen Tage festlich. — Einem poetisch und musikalisch reichbegabten Volke begegnen wir auch in den Arabern. Lieblich anmutend ist die Poesie dieses Volkes aus der Zeit vor dem kunstfeindlichen Islam. Sie ehren ihre Helden und Gäste im Gesange, weihen ihren Toten Klagelieder, feuern den Mut ihrer Krieger durch Schlachtgesänge an; sie geißeln in ihren Liedern die sittlichen Gebrechen ihrer Stammesgenossen, drücken im Liede aus, welche Tugenden das Leben schmücken, und schildern in kindlich einfacher Weise die täglichen Wechselfälle ihres Nomadenlebens. — So war es, ehe der Islam, wenn auch nicht gänzlich hindernd, so aber doch hemmend bei ihnen einzog. Ihre natürliche Kunstentfaltung wurde aufgehalten. Gegen jede Kunst außer der Architektur eifernd, blieb der Islam Jahrhunderte hindurch ein heftiger Gegner des Gesanges. —

Bei den Arabern waren die Frauen von jeher von musikgeschichtlicher Bedeutung, indem sie fast ausschließlich für die musikalische Würze der Festlichkeiten sorgten. Bei der reichen poetischen Begabung und der frischen regen Phantasie des Volkes hätte sich eine höher strebende edle Kunst entwickeln können. Die Bahnen, welche die arabische Tonkunst geführt wurde, und die Zwecke, denen sie schließlich diente, entsprachen wohl der herrschenden Genußphilosophie, welche sich mit der Moral des Islams durchaus vertrug; die Ziele einer edlen, erhabenen Kunst aber wurden in unerreichbare Ferne entrückt.

Einige aus dem Musikleben arabischer Völker herausgegriffene Züge werden dies beweisen. Sobald sich die Beeinflussung und Beherrschung der urwüthigen arabischen Poesie und Musik durch den Islam bemerkbar macht, treten auch schon Entartungen und unmoralische Auswüchse hervor.

Es entstehen Musikschulen, und zwar die berühmtesten in den heiligen Städten Mekka und Medina; hier wird Gesang und Saitenspiel gelehrt. Schlaue Unternehmer kaufen musikalisch befähigte Sklavinnen auf, lassen sie in Musik unterweisen und bringen sie später als gesuchte Ware auf den Markt. Die Kalifen, meist große Schwärmer für Musik und Frauen und auch, sich über die Koransvorschriften hinwegsetzend, für den Wein — überbieten sich gegenseitig im Ankaufen schöner Sängerinnen und Tänzerinnen.

So muß die Kunst wohl erhalten, um den Menschen wertvoller zu machen, aber nur wertvoller für den Markt, nicht in der Gesinnung. Denn die Musik, welche die abgerichteten Sklavinnen zu veranstalten haben, verfolgt nichts weniger als den Zweck sittlicher Veredelung; dazu fehlt es den beteiligten Faktoren an den notwendigen moralischen Voraussetzungen: den Sängerinnen, den Zuhörern und damit der ganzen Musik. — Was sich die Kalifen leisteten, machten andere reiche Araber nach. Zwar bekämpften einige besonders eifrige Gottesgelehrte des

Islams dieses, nur der reinen Sinnlichkeit dienende Musiktreiben; sie setzten aber nichts besseres dafür ein, und indem sich ihr Eifer gegen alle Musik richtete, hemmten sie nur noch die Entwicklung der vorhandenen natürlichen Kunstanlagen, anstatt dieselben auf richtige Bahnen zu leiten.

Überhaupt hat der Islam gar nichts für die Tonkunst getan, und was noch heute das türkische Reich für die Ausbildung des Volkes und speziell in musikalischer Hinsicht leistet, ist gleich Null. Hat der Anabe die vorgeschriebenen Koranverse — als Inbegriff aller Weisheit — rezitieren gelernt, so ist seine Bildung abgeschlossen. Trotz vielfacher Berührung mit kulturell höher stehenden Nationen soll der heutige Zustand des türkischen Musiklebens noch ein sehr trauriger sein.

Es wird stets das zweifelhafte Verdienst des Islams bleiben, die arabische Kunstentwicklung hemmend und verwerfliche Auswüchse treibend beeinflusst zu haben; als ein Trost kann dagegen gehalten werden, daß es dieser geistlichen Macht nicht gelang, den musikalischen Naturtrieb zu vernichten. Neben dem musikalisch unbedeutenden Gesang der als Landplage auftretenden bettelnden Dervische findet man in arabischen Ländern auch zahlreiche anmutende und wohl ansprechende Volkslieder, verschiedene von so lieblichem poetischen Reiz, daß sie von Komponisten (Beethoven, Mozart, Weber, Cherubini, Boieldieu usw.) in wirkungsvoller Weise benutzt oder bearbeitet wurden. — Das Volk hat ein unüberwindliches Bedürfnis zu singen — nicht nur bei festlichen, freudigen und traurigen Anlässen, sondern auch bei der Arbeit, ja beim Kameltreiben, um die Zeit beim Wüstenmarsch angenehm zu verkürzen. —

Heinrich Freiherr von Malzan berichtet in seinem Buche „Reise nach Südarabien“ auch von einer vom übrigen Volke als unrein verachteten Musikantenkaste, deren Mitgliedern sogar das Betreten der Moschee verboten ist; dabei seien sie — Männer und Frauen — ihres Lebenswandels wegen durchaus nicht tadelns- und verachtenswert.

Einer besonderen Hervorhebung sind einige ältere Moscheegeänge zu würdigen; ihre Ritualgesänge erinnern vielfach an die der ihnen stammverwandten Juden. Der Vortrag ihrer Koranweisen gemahnt in vielen Stücken an katholische Responsorien und Psalmtöne.

Manche ihrer Muezzin-Rufe entbehren durchaus nicht eines hinreißenden Schwunges aus innerer Begeisterung. Ist somit der arabischen Musik auch die ethische Wirkung auf die Gemüter nicht abzusprechen, so ist in ihren theoretischen Anschauungen die Bedeutung der Musik als Gefühlssprache entschieden zu kurz gekommen; namentlich haben gelehrte Araber, unter denen die Erfinder der Algebra zu suchen sind, über dem Messen und Zählen in der Musik obengenannte Bedeutung, wie es scheint, vergessen.

Man kann wohl sagen, daß sich die Theorie zu wenig an den auf hochbedeutender Naturanlage beruhenden Volksgefang angeschlossen hat, um von da aus eine höhere Kunst zu entwickeln; daß der Islam es ebenfalls versäumt hat, diese herrliche „Morgengabe der Natur“ zu einem sittlich veredelnden Volkserziehungsfaktor zu gestalten; und

daß es darum schließlich nicht wunderbar erscheint, daß der Gesang in ausgedehntem Maße ein Gegenstand des Mißbrauchs im Dienst sittlich zweifelhafter Sklavinnen oder schamlos bettelnder Derwische wurde.

Man kann billigerweise ausrufen: Wenn die Stätten einer alten Kultur — wie der arabischen, indischen und chinesisch-japanischen — so wenig Kunstreife entwickelten, was muß da wohl bei jenen Naturvölkern zu finden sein, an welchen die Kultur bis jetzt noch wenig ausgerichtet hat!

Die Antwort hierauf dürfte jedoch kaum ungünstiger ausfallen, als sie nach Maßgabe der Entwicklungsgeschichte der Gesangkunst jener Kulturvölker zu erwarten ist. Sahen wir doch, daß sich gar manche mächtige Kulturfaktoren hindernd, ja hemmend einer gedeihlichen Entfaltung der musikalischen Naturanlage entgegenstellten, und daß bei den unter starrem, jede Regung polizeilich regelnden und überwachenden Staatsgezeck stehenden Völkern jede individuelle Naturanlage unterdrückt wurde; bei den intelligenten Arabern siegte die Naturmacht des Individuums insofern über die feindlich gesonnene Kulturmacht des Islams, als es nicht möglich war, dem Volke sein naturgemäßes Dichten und Singen zu rauben.

Zweifellos würde sich die Kunst der genannten Völker ohne den mächtigen entgegengewirkenden Kultureinfluß schneller und schöner entwickelt haben.

(Schluß folgt.)

Der Rat des Gamaliel.

Apostelgesch. 5, 38 u. 39.

Von Lehrer Georg Richberg, Cassel.

„Ist der Rat oder das Werk aus den Menschen, so wird es untergehen, ist es aber aus Gott, so könnet ihr es nicht dämpfen.“

Qualvoll und schmachvoll hatte Jesus am Kreuze geendet. Dahin war sein Werk, die Hoffnung seiner Anhänger — und das zur großen Befriedigung der Juden. Doch das Ende sollte erst recht der Anfang werden. Die Jünger fingen an zu zeugen und zu predigen, die Juden verboten und drohten. Dort Erfolg, hier das Gegenteil. Eine furchtbare Ironie des Schicksals für die Juden. Sollten sie aber nun auf halbem Wege stehen bleiben? Nein, auf ein paar Menschenleben durfte es nun nicht mehr ankommen; mit Blut muß die neue Bewegung erstickt werden.

So hat man Petrus und seine Gefährten eingefangen, und das hohe Synedrium ist eben versammelt, nach vorangegangennem Verhör eine endgültige Entscheidung über die Unbequemen zu treffen. Das Urteil ist bald gefunden, denn es kann nicht anders lauten als: „Tod diesen Menschen und Tod ihrer Sache!“ Da auf einmal tritt der gelehrte und hochgeachtete Gamaliel auf und rettet durch weisen Rat

der Jünger Leben. Sein Rat ist ein ebenso großer Beweis für seine Weisheit und die innere Vortrefflichkeit seiner Person, als sein Erfolg bei der Versammlung ein solcher für die allgemeine Hochachtung, die man dem großen Lehrer entgegenbrachte. So dankbar wir aber auch als Christen dem Gamaliel für seinen Rat, der die rettende Tat gebahr, sind, so können wir doch nicht umhin, festzustellen, daß in dem Ausspruche als einem gemeingültigen Erfahrungssatze Wahrheit mit Unwahrheit sich mengt. Aber wie? Unwahrheit? Bestätigt nicht die Realität die unzweideutige Wahrheit eines Ausspruches? Es scheint so, und bei Beachtung der zweiten Hälfte scheint es nicht bloß so.

„Ist das Werk von Gott, so könnet ihr es nicht dämpfen.“

Aus dem kleinen Senfkorn der Kirche Christi ist ein großer Baum geworden, und es ist eine Gottesgabe, die unaufhaltsam dem allmählich sich vollziehenden Siege zueilt. Letzteres ist unsere Hoffnung, ja unsere Hoffnung. Und wir freuen uns ihrer als einer milden Himmelskönigin, die mit liebe reichem Blick tröstend sich zu uns herniederbeugt und schmerzstillenden Balsam gießt in das arme, gequälte Christenherz. Denn wenn die Zähren persönlichen Wehes von den Augen rinnen, wenn nichts im Leben mehr zu retten, mehr zu trösten scheint, dann auf einmal ringt sich's leise zwerst und mächtig alsdann aus zitternder Brust: „Ich kämpfe, und obgleich ich untergehe, so siege ich; denn Gott lebt in mir, sein Werk ist mein Werk, und dieses kann nicht untergehen!“ Tod und dennoch Leben. Das Herz triumphiert in ahnungsreichem Schauen seligen Ausganges. Und dieses war es, was den Märtyrern Kraft und Mut, ja Freude gab, ohne Zucken ihr Haupt auf den Richtblock zu legen, und dieses innere Schauen hat der Kirche Christi inmitten von grausigem Sturmestoben und vernichtendem Wellengetöse die Segel nicht nur flott erhalten, sondern sie erst recht flott gemacht. So wurde „das Blut der Märtyrer der Same der christlichen Kirche“. Gottes Werk kann nicht untergehen; wohl ist es zeitweise einzudämmen, aber mit überwältigender Kraft bricht es dann um so sicherer hervor. Kein Mißerfolg, und sei er noch so groß, vermag die bis zur Grenze seliger Gewißheit gesteigerte Hoffnung eines dereinstigen herrlichen Ausganges niederzuringen. Die christliche, die evangelische Kirche und schließlich jede gute Sache bemißt ihren Wert nicht nach augenscheinlichen Erfolgen, nach Maßstäben der Realität, sie sucht und findet den Wert in sich selbst, der wiederum hier auf Erden nur im Gefühl sich ankündigt und hoffnungsfreudig mitempfunden werden kann.

„Ist der Rat oder das Werk aus den Menschen, so wird es untergehen.“

Ja, es wird untergehen. Aber warum? Nicht heute, nicht morgen, sondern demaleinst, wohl gar am Ende der Tage. So urteilt der Christ. Gottes Werk feiert zuletzt seinen Triumph über alles, was menschlich heißt. Doch bis dahin kann es noch recht lange dauern, kann bei unserer menschlichen Kurzlebigkeit noch manches Geschlecht kommen und wieder zu Grabe steigen, bis dahin kann das Göttliche noch manche

Prüfung schwerer Zeiten unter dem Hohn und Spott des Menschlichen zu bestehen haben. Aber bis zu dieser Zeitgrenze dehnt Gamaliel seine Berechnung nicht aus. Er meint: Bald muß es sich zeigen, ob die Sache dieser Leute vor Gott bestehen kann, sie trägt als Menschenwerk den Fluch in sich selbst und wird uns in kurzer Zeit nicht mehr beschäftigen; sie verschwindet ebenso rasch, als sie gekommen ist. Theudas und Judas aus Galiläa werden zum Beweise uns ins Feld geführt, und scheinbar erhärtet das Geschick dieser Männer und ihrer Sache die Wahrheit seiner Worte. So will Gamaliel den Wert der Sache nach ihrem äußeren Erfolge beurteilen. Doch garantiert der Erfolg wirklich die Güte eines Werkes oder bei den vielen Religionen und Religionschönnen ihren göttlichen Ursprung? Beinahe 1500 Jahre hat die Religion Mohammeds bestanden, noch immer thront sie stolz und sicher, und nicht das geringste Anzeichen kündigt ihren Rückgang, ihr einstiges Ende. Ist sie deshalb aus Gott geboren? Oder gedenke des armen Burenvolkes in Südafrika. Es stritt und blutete für seine Freiheit, für die höchsten nationalen Güter, die ein Volk besitzen kann, und jedes zu besitzen begehrt. Ist dieses Volk dann im Unrecht, wenn es heldenmütig untergehen sollte? Und wenn selbst das Christentum seine göttliche Bedeutung stets an seinem äußeren Erfolg hätte messen wollen, so hätte es in mancher Stunde sehr kleinlaut werden müssen. Und hätte es weiter nichts als den zeitweiligen Erfolg für sich gehabt, dann wäre es bald vorbei gewesen mit seinem kühnen Versuche, Nationen zu retten und zu erziehen. Wollen wir uns denn im Streite der Religionen auf das lange Bestehen des Christentums, der evangelischen Kirche berufen? Was haben wir den andern dann voraus?

Nein, der Erfolg ist ein trügerischer Maßstab bei Beurteilung ewiger Werte. Nur im Herzen kündigt es laut sich an, was Gott uns im Evangelium gegeben hat. So empfinden wir — und so empfanden die um ihres Heilandes willen gestäubten Apostel. „Sie gingen fröhlich von des Rates Angesicht, daß sie würdig gewesen waren, um Jesu Namens willen Schmach zu leiden.“

Von der Bewegung und der Gestalt des Mondes.

Lektion auf der Oberstufe.

Von Ernst Försterling, Berlin.

Vorbemerkung: Die Vorbereitung zu der folgenden Lektion beginnt etwa 6 Wochen vorher, ehe sie selbst gehalten wird. Da wiederholen die Kinder das, was sie aus der Heimatkunde vom Mond wissen: Die tägliche scheinbare Bewegung und die wechselnden Mondgestalten. Der Zeitpunkt für diese einleitende Besprechung, die in Kürze noch einmal in die Vorbereitung mit aufgenommen worden ist, wird sich danach richten, ob der Lehrer die von jetzt ab anzustellenden Mondbeobachtungen mit den Schülern in der Schule vornehmen kann, oder ob er sie den Kindern am Nachmittag selbst überlassen muß. In beiden

Fällen kommt es darauf an, daß der Mond anfänglich längere Zeit hintereinander zur festgesetzten Beobachtungsstunde sichtbar ist. In der folgenden Lektion ist häusliche Beobachtung, anfangend zur Zeit des ersten Viertels, zuerst abends 8 Uhr, vorausgesetzt, wobei eine stete Kontrolle durch den Lehrer in der Schule stattfindet. Der Beweis der Kugelgestalt der Erde und die Erklärung der täglichen scheinbaren Bewegung der Sonne ist den Schülern geläufig, wenn die Lektion beginnt.

Ziel: Wir wollen die Bewegung und die Gestalt des Mondes verstehen lernen.

I. Vorbereitung: Wir haben in den letzten Wochen mehrfach, wenn auch meist nur einige Minuten, über den Mond gesprochen. Vor 6 Wochen fingen wir damit an. Wir stellten fest, was ihr schon alles vom Monde wußtet.

Was haben wir über sein Aussehen gesagt? Er ist silberglänzend, hat unregelmäßige, dunkle Flecken. Der Mond hat eine veränderliche Gestalt. Wenn er rund ist wie eine Scheibe, so heißt er Vollmond. Ist er nur auf der Seite des A-Bogens vollständig zu sehen, heißt er abnehmender Mond. Ist nur ein schwacher Schimmer des Mondes zu sehen, so heißt er Neumond. Ist er nur auf der Seite des B-Bogens vollständig zu sehen, so heißt er zunehmender Mond.

Was haben wir über die Bewegung des Mondes festgestellt? Er geht im Osten auf und im Westen unter gerade wie die Sonne.

Zusammenfassung: Gib an, was du über das Aussehen, die Veränderlichkeit der Gestalt des Mondes und seine Bewegung sagen kannst.

Es ist also mancherlei am Mond zu sehen und zu beobachten; die Menschen haben sich darum auch viel mit ihm beschäftigt. Besonders haben das auch die Dichter und Märchenerzähler getan, und sie haben sich manches Schöne vom Mond ausgedacht. Wie erklärt denn ein Märchen die dunklen Flecken im Mond? Das Märchen vom Mann im Mond wird erzählt. Ihr wäret sicher nicht von selbst darauf gekommen, die Flecken im Mond als einen Mann mit einer Holzwanne anzusehen. Wie ist euch allen aber schon der runde Vollmond mit seinen dunklen Stellen vorgekommen? Wie ein großer Kopf, in dem man die Augen und den Mund deutlich sehen kann. Ja, es sieht wirklich so aus, als wenn der Mond mit freundlichen Augen zu uns herniederschaute. Wie sieht es dann erst gar aus, wenn die Wolken unter dem Mond hinziehen? Als wenn er am Himmel wanderte. Mit welchem Liede wird darum der Mond besungen? Die Kinder singen:

Guter Mond, du gehst so stille
Durch die Abendwolken hin;
Deines Schöpfers weiser Wille
Dieß auf jener Bahn dich ziehn.
Leuchte freundlich jedem Müden
In das stille Kämmerlein!
Und dein Schimmer gieße Frieden
Ins bedrängte Herz hinein!

Ihr kennt auch ein Lied, in dem die Sterne als eine Herde und der Mond als ihr Hirte bezeichnet werden. Ihr habt es früher viel gesungen. Ein Kind singt:

Wer hat die schönsten Schäfchen?
Die hat der liebe Mond,
Der hinter unsern Bäumen
Am Himmel drüben wohnt;
Er kommt am späten Abend,
Wenn alles schlafen will,
Hervor aus seinem Hause
Zum Himmel leis und still.

Sogar von der veränderlichen Gestalt des Mondes ist in einem Gedicht die Rede. Welches meine ich wohl? Das Abendlied von Mathias Claudius. Wie heißt es darin vom Mond?

Seht ihr den Mond dort stehen?
Er ist nur halb zu sehen
Und ist doch rund und schön.
So sind wohl manche Sachen,
Die wir getrost belachen,
Weil unsre Augen sie nicht sehn.

Was soll das heißen? Jetzt ist der Mond nur halb zu sehen; aber ihr wißt doch, daß er bei Vollmond rund und schön ist, wenn ihr es zurzeit auch nicht sehen könnt. Ebenso sicher sind manche Dinge wahr und richtig, und wir tun unrecht, darüber zu lachen, weil wir sie nicht jetzt gleich prüfen können.

Zusammenfassung: Zeige, wie in Märchen und Liedern das Aussehen, die Bewegung und die Veränderlichkeit des Mondes dargestellt werden.

Nun, ihr merkt wohl selbst, daß uns damit, so sehr wir uns über dieses alles freuen, der Mond nicht genauer erklärt worden ist. Was möchten wir nun aber wissen?

Gegliedertes Ziel (wird an die Tafel geschrieben): Wir wollen wissen:

1. Was für eine Gestalt hat der Mond?
2. Warum geht der Mond täglich auf und unter?
3. Woher kommt der Wechsel der Mondgestalt?
4. Woher kommen die Mondflecken?

1. Was für eine Gestalt hat der Mond?

II. Darbietung: Wie sieht der Mond als Vollmond aus? Kreisrund. Wie müßte seine Oberfläche sein, wenn der Ausdruck „Mondscheibe“ richtig wäre? Flach.

Was für eine Gestalt hat ein Ball? Kugelgestalt. Wie ist seine Oberfläche? Gewölbt. Wie sieht er aus, wenn er in der Luft schwebt? Kreisrund. Was wäre also sehr wohl möglich, auch wenn der Mond kreisrund aussieht? Daß er eine Kugel ist. Wie könnte also auch seine Oberfläche sein? Gewölbt.

Zusammenfassung: Der Mond ist als Vollmond freisrund. Seine Oberfläche könnte flach sein wie bei einer Scheibe; es ist aber auch möglich, daß sie gewölbt ist wie bei einer Kugel.

III. Verknüpfung: Was wissen wir über die Gestalt der Erde? Kugel. Welche Vermutung liegt da also nahe für den Mond? Kugel.

IV. System: So ist es in der Tat. Wir merken: der Mond ist eine Kugel, wie die Erde.

V. Anwendung: Wiederhole, was über die Gestalt des Mondes zu sagen ist. Welche Vermutung für die Gestalt der Sonne, der Sterne läßt sich aufstellen? Auch Kugeln.

2. Warum geht der Mond täglich auf und unter?

II. Darbietung: Beschreibe noch einmal die tägliche Mondbahn. Osten auf, Westen unter. Was scheint also der Mond von Tag zu Tag zu tun? Einmal um die Erde. — Der Mond ist nun viele tausende Meilen entfernt von der Erde. (Veranschaulichung des Verhältnisses von Kreisumfang und Halbmesser durch Zeichnung.) Was für einen Weg müßte also der Mond in 24 Stunden machen? Einen mehr als sechsmal so weiten Weg, als die Entfernung von Mond und Erde beträgt. — Das ist doch recht unwahrscheinlich.

Zusammenfassung: Der Mond geht täglich im Osten auf und im Westen unter. Der Mond scheint sich also in 24 Stunden einmal um die Erde zu bewegen. Der Mond ist von der Erde viele tausend Meilen entfernt. Der Weg des Mondes wäre denn mehr als sechsmal so groß. Das ist unwahrscheinlich.

III. Verknüpfung: Wobei erschien uns schon einmal ein so gewaltiger Weg unwahrscheinlich? Bei der Sonne. Wie erklärt sich der Ausgang der Sonne im Osten und Untergang im Westen? Die Erde dreht sich in 24 Stunden einmal um ihre Achse. Die Sonne wird infolge der Umdrehung der Erde alle 24 Stunden wieder im Osten sichtbar und verschwindet nach einer bestimmten Zeit wieder im Westen. — Denken wir jetzt einmal an den Mond statt an die Sonne. Was muß infolge der Umdrehung der Erde auch geschehen mit dem Mond? Der Mond wird infolge usw.

IV. System: Wie erklärt sich der tägliche Auf- und Untergang des Mondes? Aus der Umdrehung der Erde um die eigene Achse in 24 Stunden.

V. Anwendung: Wiederhole, was über den Auf- und Untergang des Mondes zu sagen ist. — Tag ist die Zeit, wo die Sonne über dem Horizont steht, Nacht, wo sie unter dem Horizont steht. Was wäre darunter zu verstehen, wenn man von einem Tag des Mondes und einer Nacht des Mondes reden wollte? Wann wäre der Ausdruck: „Der Mond geht auf“ genau richtig?

3. Woher kommt der Wechsel der Mondgestalt?

Vorbemerkung: Im Interesse der Klarheit ist es notwendig, Darbietung, Verknüpfung, System und Anwendung mehrmals zu

31999

durchlaufen. Bei der Wiederholung sollen nur römische Ziffern die einzelnen Stufen bezeichnen.

II. Darbietung: Vor mehreren Wochen hattet ihr mit der Beobachtung des Mondes begonnen. Was für eine Gestalt hatte der Mond? Zunehmend. Auf welcher Seite war er also nur vollständig? Auf der Seite des β -Bogens. Was bemerktet ihr aber auf der andern Seite? Nur einen schwachen Schimmer, aber doch deutlich der Umriss zu sehen. Was war also nicht etwa mit diesem Teil des Mondes geschehen? Nicht verschwunden. — Es war also nicht wie bei einem eingedrückten Ball. Wie kann ich die Beschaffenheit dieses Teiles bezeichnen? Dunkel.

III. Verknüpfung: Wie kann das nun wohl kommen? Warum wird es denn auf der Erde dunkel? Die Sonne scheint nicht darauf. Warum hell? Scheint. Wovon wird wohl auch die Dunkelheit und Helligkeit auf dem Mond kommen? Von der Sonne.

IV. System: Der Mond empfängt sein Licht von der Sonne. Es ist auf dem Monde hell, wo die Sonne hinscheint, dunkel, wo sie nicht hinscheint.

V. Anwendung: Wiederhole, was über das Aussehen des Mondes bei zunehmendem Mond zu sagen ist, und erkläre, woher die Helligkeit und Dunkelheit kommt.

II. Wir wissen nun aber noch nicht, woher es kommt, daß der Mond zuweilen ganz hell oder ganz dunkel und dann wieder mehr hell oder dunkel ist. Um das zu erklären, wollen wir an unsere Mondbeobachtungen denken. Erzähle einmal, wie du am 4. Mai 1903 deine erste Beobachtung anstelltest. — Der Mond stand schon ziemlich tief im Westen. Als es abends 8 Uhr schlug, hatte ich mich so gestellt, daß ich, an einer Hauswand entlang gehend, gerade auf den Mond blickte. Was bemerktest du nach 3 Tagen (7. Mai) am selben Ort und zur selben Zeit? Mein Blick traf nicht gerade auf den Mond, dieser stand mehr östlich. Wann mußte also der Mond aufgegangen sein? Später. Was bemerktest du nach weiteren 3 Tagen (10. Mai)? Noch mehr östlich. Mondaufgang? Noch später. Was bemerktest du nach weiteren 3 Tagen (13. Mai)? Der Mond war um 8 Uhr überhaupt nicht zu sehen. Wie war es des Morgens auf dem Schulweg kurz vor 8 Uhr? Der Mond war auch nicht zu sehen. Was bemerktest du nun etwa seit dem 18. Mai kurz vor 8 Uhr morgens? Der Mond war jetzt noch nicht untergegangen, stand aber ziemlich weit nach Westen. Wie hatte er also seine Stellung verändert im Vergleich zum 13. Mai, wo er schon untergegangen war? Er war mehr nach Osten gerückt. Was sahen wir also im ganzen? Der Mond hatte sich immer nach Osten bewegt. Was bemerktest du nun am 2. Juni am alten Ort zur alten Zeit? Mein Blick traf wieder auf den Mond. Was hatte also der Mond vom 4. Mai bis 2. Juni getan? Hatte sich in 30 Tagen in der Richtung von Osten nach Westen um die Erde bewegt.

Was bemerktest du gleichzeitig mit der täglichen Bewegung des Mondes um die Erde hinsichtlich der Gestalt des Mondes? Der Mond nahm zuerst zu. Wann war Vollmond? Am 11. Mai. Was geschah nun in den folgenden Tagen? Der Mond nahm wieder ab. Wann war Neumond? Am 26. Mai. Wann war wieder Vollmond? Am 10. Juni. Wie lange hatte es also von Vollmond zu Vollmond gedauert? 30 Tage.

Zusammenfassung: Der Mond rückte von Tag zu Tag mehr östlich und ging darum immer später auf. Nach 30 Tagen hatte er sich einmal um die Erde in der Richtung von Osten nach Westen bewegt.

Beim Beginn der Beobachtung war zunehmender Mond. Von Vollmond zu Vollmond dauerte es auch 30 Tage.

III. Was ergibt sich wohl aus dieser Gleichheit für die Bewegung des Mondes und die Veränderung seiner Gestalt? Sie hängen zusammen. Diesen Zusammenhang wollen wir nun noch genauer feststellen. Hier an einem Ende des Katheders zünde ich ein Licht an. Das soll die Sonne vorstellen. Hier lege ich am andern Ende ein Wollknäuel hin und stecke eine Nadel mit einem dicken Siegellackknopf hinein. Das soll die Erde sein. Jeder von euch kann denken, die Nadel wäre ihr selber an der Stelle, von wo ihr beobachtet habt. Hier habe ich ein Wollknäuel auf einer Stricknadel, damit ich gut anfassen kann. Das soll der Mond sein.

Einer soll die Bewegung des Mondes um die Erde darstellen. Zeige aber erst noch einmal mit der Hand, in welcher Richtung sich der Mond am Himmel von Vollmond zu Vollmond um die Erde bewegte. (Geschieht.) Nun stelle hier vorn einmal die Bewegung des Mondes um die Erde dar. (Geschieht mehrmals, indem ein Schüler den Mond in entgegengesetzter Richtung des Uhrzeigers um die Erde herumführt.) Ich will jetzt Erde und Mondbahn, deren Richtung ich durch eine Pfeilspitze bezeichnen will, an der Tafel anzeichnen.

Und nun will ich selber den Mond um die Erde gehen lassen. Jetzt lasse ich den Mond haltmachen. Wie stehen jetzt die drei Gestirne? Fange immer zuerst mit der Sonne an! Sonne, Mond und Erde stehen in einer geraden Linie. Wie erscheint dir darum der Mond von der Erde aus, da er doch sein Licht nur von der Sonne erhält? Dunkel, es ist Neumond. — Ich will nun auf der Tafel auch noch die Sonne bezeichnen und die Mondbahn in eine Linie zwischen Erde und Sonne einzeichnen. Wie kann ich wohl bezeichnen, daß der Mond bei Neumond dunkel ist? Durch eine Kreislinie.

Ich lasse den Mond jetzt weiter gehen. Was für einen Winkel bilden jetzt Sonne, Erde und Mond? Einen spitzen Winkel. Auf welcher Seite wird der Mond jetzt mehr und mehr sichtbar? Auf der Seite des β -Bogens. Was für Mond ist also? Zunehmender Mond. Was für einen Winkel bilden jetzt Sonne, Erde und Mond? Einen rechten. Wie ist die Mondscheibe jetzt beleuchtet? Eine Hälfte hell, die andere dunkel. Ich will diese Mondstellung und -gestalt auch in die Mondbahn einzeichnen.

In dieser Weise wird die weitere Bewegung des Mondes betrachtet, die Beleuchtung erörtert, und Vollmond und letztes Viertel werden in die Mondbahn an der Tafel eingezeichnet.

Wir haben von den vielen Gestalten, die der Mond im Laufe der Bewegung um die Erde zeigt, nur vier aufgezeichnet. Diese sind aber auch besonders bemerkenswert. Wie erscheint der Mond hier bei Neumond? Ganz dunkel. Wie hier (1. Viertel)? Die eine Hälfte, beim Z-Bogen, hell, die andere dunkel. Wie bei Vollmond? Ganz hell. Wie hier (letztes Viertel)? Die eine Hälfte, beim M-Bogen, hell, die andere dunkel. — Diese vier Hauptgestalten bei den Veränderungen des Mondes haben nun besondere Namen. Welche kennt ihr schon? Neumond, Vollmond. — Diese Gestalt des zunehmenden Mondes heißt 1. Viertel. Diese Gestalt des abnehmenden Mondes heißt letztes Viertel. Hier habe ich nun einen Kalender mitgebracht; darin könnt ihr die 4 Viertel des Mondes bezeichnet sehen.

IV. Der Mond bewegt sich in 30 (genauer $29\frac{1}{2}$) Tagen um die Erde in der Richtung von Westen nach Osten.

Mit der Bewegung des Mondes hängt die Veränderung der Mondgestalt zusammen, indem sich dadurch die Sichtbarkeit der Beleuchtung des Mondes auf der Erde ändert.

Man unterscheidet vier Hauptgestalten des Mondes: Neumond, erstes Viertel, Vollmond, letztes Viertel.

Bei Neumond steht der Mond zwischen Sonne und Erde. Daher erscheint er auf der Erde dunkel.

Beim ersten Viertel steht er so, daß nur die Seite des Z-Bogens auf der Erde beleuchtet erscheint.

Bei Vollmond steht er jenseits Sonne und Erde. Er erscheint daher auf der Erde voll beleuchtet.

Beim letzten Viertel steht er so, daß nur die Seite des M-Bogens auf der Erde beleuchtet erscheint.

V. Wiederhole, was über die Mondbewegung und die Entstehung der vier Viertel zu sagen ist. Rechne aus, wieviel Mal im Jahr Vollmond ist, wenn am 15. Januar der erste Vollmond eintritt. Wann ist dann der letzte Vollmond? Wie ist der leise Lichtschimmer bei Neumond, erstem und letztem Viertel zu erklären? Wie sieht es auf der der Erde abgekehrten Seite des Mondes aus bei Neumond, Vollmond, erstem und letztem Viertel? — Die Erde dreht sich um ihre Achse in 24 Stunden. Von der Oberfläche des Mondes ist immer derselbe Teil der Erde zugekehrt, wie sich an den stets gleichen Flecken erkennen läßt. In welcher Zeit dreht der Mond sich also um seine Achse? (Veranschaulichung durch ein Buch.) Wann kann der erste Vollmond nach Frühlingsanfang frühestens, spätestens fallen? Wie richtet sich danach das Osterfest? Für welche Gestalten des Mondes paßt der Ausdruck „Halbmond?“ Wann gebraucht man den Ausdruck „Mondsichel“?

4. Woher kommen die Mondflecken?

II. Darbietung: Welchen Eindruck macht die Mondoberfläche? Hat helle und dunkle Stellen. Hier habe ich euch nun eine Karte von der Oberfläche des Mondes mitgebracht. Was bemerkt ihr? Die Oberfläche ist sehr zerklüftet. Wo ist die Zerklüftung am stärksten? Im Süden. Was haben wir also auf dem Mond? Berge und Täler, Gebirge und Ebenen. Wo fehlt es am meisten an Gebirgen? An den dunklen Stellen.

Zusammenfassung: Gib an, was über die Oberfläche des Mondes zu sagen ist.

III. Verknüpfung: Was entsteht dort, wo ein Haus oder Baum die Sonnenstrahlen abhält? Schatten. Was entsteht durch ein Gebirge? Auch Schatten. Wo wird es auch solche Gebirgsschatten geben? Auf dem Mond.

Der Mond ist nun viele tausend Male größer, als er uns erscheint. Er ist $\frac{1}{50}$ so groß als die Erde. Wie groß sind da wohl die dunklen Ebenen? Viele hundert Quadratmeilen groß. Woher kann da wohl nicht bei diesen ganz großen dunklen Stellen die Dunkelheit kommen? Nicht vom Schatten. Nun denkt einmal, ihr sähet von einem Turm herab auf die Erde. Wie würde euch das Land erscheinen hinsichtlich der Helligkeit? Bald heller, bald dunkler. Warum? Hellere und dunklere Färbung. Woher kommen also wohl die großen dunklen Stellen auf dem Mond? Von der dunklen Färbung.

IV. System: Der Mond hat eine zerklüftete Oberfläche. Durch die Mondgebirge entstehen Schatten. Die größten Flecken erklären sich durch dunkle Färbung.

V. Anwendung: Beschreibe die Mondoberfläche, und erkläre die doppelte Entstehung von dunklen Stellen. — Warum läßt sich die Mondoberfläche so gut sehen? (Kein Wasser, daher keine Wolkenbildung.) Was heißt das: eine Stelle hat eine helle oder dunkle Färbung, da doch die Sonnenstrahlen überallhin gleichmäßig leuchten?

Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt.

(K. v. Gerok.)

Lektion für die Mittelstufe.

Von Rektor R. Winzer, Friedenau bei Berlin.

Ziel: Heute wollen wir hören, wie einmal ein Kaiser die Kinder in der Schule besucht.

Vorbereitung: Vor ungefähr 1000 Jahren herrschte hier in Deutschland ein Kaiser, der hieß Karl der Große. Er vollbrachte in seinem Reiche große Werke, deshalb nannte man ihn Karl den Großen. Er war auch körperlich sehr groß und stattlich. Sein Antlitz war heiter und froh, seine Augen groß und lebhaft. Das Haar wallte

ihm schön und reich bis auf die Schultern herab. Im Kriege war er mutig und siegreich; traf er aber Arme, so half er auch gern. Karl der Große reiste oft im Land umher, um zu sehen, wie es den Leuten gehe. Traf er einen bei fleißiger Arbeit, so lobte er ihn. Fand er aber einen Faulenzer, so konnte er auch sehr böse werden.

So kam er auch eines Tages in eine Schule, um nachzusehen, was die Kinder wissen. Das wollen wir jetzt lesen.

Darbietung. Vertiefung: Von welchem Kaiser erzählt uns das Gedicht? Das Gedicht erzählt uns von Kaiser Karl dem Großen. — Wo finden wir den? Kaiser Karl ist in der Schule. — In welcher Absicht ist er gekommen? Er wollte visitieren. — Er wollte visitieren, das heißt: er wollte die Kinder einmal prüfen. Wie vollzog er diese Prüfung? Er prüfte scharf. — Kann mir einer ein anderes Wort für „scharf“ sagen? Er prüfte streng. — Welches war der Schluß der Prüfung? Kaiser Karl rief die Schüler zu sich. — Nun war es dem Kaiser Karl bei der Prüfung gegangen, wie es auf Prüfungen immer ist. Was für Kinder findet man da immer? Man findet immer faule Kinder. — Welche eigentümliche Handlung nimmt er jetzt vor? Er scheidet die einzelnen Kinder. — Wer ist mit den Böcken gemeint? Mit den Böcken sind die Faulen gemeint. — Welche sucht er zuerst heraus? Er wählt zuerst die Fleißigen. — Was kann man daraus erkennen? Er hat sie lieber als die andern. — Wo stellt er sie auf? Er heißt sie zur Rechten stehen. — Warum gibt er ihnen wohl den Ehrenplatz zur Rechten? Er will sie belohnen. — Sehen wir uns nun die genauer an. Welche Kleidung trugen die meisten? Sie hatten ein grobes Vinnenkleid. — Aus was für Familien stammten sie also? Sie waren die Kinder armer Leute. — Welche Stellung nahm deren Vater vielleicht ein? Der Vater war ein armer Knecht vom Kaiserlichen Hofgesinde. — Zu dem Hofgesinde gehörten alle Leute, die dem Kaiser dienten. Mit freundlichem Blick hat er diese Kinder zu seiner Rechten angesehen. Welche Veränderung geht jetzt in seinen Blicken vor? Sie werden streng. — Wie ist er den Faulen also gesinnt? Er ist ihnen böse. — Welchen Platz weist er denen an? Er schiebt sie in die Ecke. — Warum tut er das? Er will sie dadurch strafen. — Sehen wir uns nun diese genauer an. Wodurch unterscheiden sie sich schon äußerlich von denen zur Rechten? Sie waren besser gekleidet. — Welche fallen besonders auf? Ein feiner Herrensohn, ein Mutterkind und ein Reichsbaron treten hervor. — Der Vater von dem Herrensohn war ein hochangesehener Herr. Wie wird der zweite genannt? Der zweite heißt ein ungezogenes Mutterkind. — Dem hatte die Mutter alle Unarten erlaubt. Welche Stellung sollte der dritte einmal einnehmen? Er sollte Reichsbaron werden, d. h. er sollte einmal in der Nähe des Kaisers leben. Was hätte man eigentlich von diesen feinen Knaben in der Schule erwarten sollen? Man hätte erwarten sollen, daß sie fleißig gewesen wären. — Beschämt drücken sie sich jetzt in die Ecke. Wem wendet sich der Kaiser jetzt wieder zu? Er wendet sich an die Fleißigen. — Wie nennt er sie?

Fromme Knaben ruft er sie. — Das heißt soviel wie artige, fleißige Knaben. Was verspricht er ihnen? Er will ihnen ein gnädiger Herr sein. — Ja, seine Güte geht noch weiter. Wie will er sie behandeln? Wie ein guter Vater will er zu ihnen sein. — Wonach will er dabei nicht sehen? Nach ihrer Armut will er nicht blicken. — Was ist ihm die Hauptsache? Ihm ist die Hauptsache, daß die Kinder fleißig sind. — Das meint er, wenn er sagt: In meinem Reiche gilt der Mann, — der fleißig ist, — und nicht des Mannes Kleid. Jetzt wendet er sich wieder den andern zu. Welchen Ausdruck nimmt sein Blick wieder an? Der Blick blizt. — Woran kann man seinen Zorn noch merken? Seine Stimme klingt wie der Donner. — Wie nennt er die Knaben zur Linken? Er ruft sie Taugenichtse. — Welche Schuld wirft er ihnen vor? Sie bringen Schande über ihren Adel. — Da sie adelig sind, hatte er erwartet, sie würden sich auch adelig und fein betragen. Wie nennt er sie in seinem Zorn noch? Er schilt sie seidene Püppchen. — Warum nennt er sie so? Weil sie seidene Gewänder trugen. — Worauf bildeten sich diese Herrenjöhne etwas ein? Sie trozten auf ihr Milchgesicht, d. h. sie bildeten sich auf ihre schöne weiße Farbe etwas ein. Die Kinder der Armen mußten draußen arbeiten und waren von der Sonne verbrannt. Bei wem galt dieses Aussehen aber nichts? Der Kaiser fragte nichts danach. — Welche Mahnung ruft er ihnen zu? Ich frage nach des Manns Verdienst, nach seinem Namen nicht. — So hat der Kaiser die Schüler getrennt; die einen hat er gelobt, die andern gestraft. Welchen Eindruck machte das nun auf die Kinder zur Rechten? Sie freuten sich. — Woran erkannte man die Freude? Ihre Augen leuchteten. — Wie benehmen sich die auf der linken Seite? Sie sehen stumm zu Boden. — Ja, einigen tut ihr Betragen schon leid, woran merkt man das? Sie fangen an zu weinen. — Nun entließ sie der Kaiser; wie ging es jetzt auf der Straße zu? Die Kinder erzählten sich alles. — Was heißt: „wen er ausgeschmäht?“ Das heißt: wen er ausgescholten.

Begriffsentwicklung: Wonach hatte Kaiser Karl die Kinder in der Schule beurteilt? Er hatte sie nach den Leistungen geschieden. — So soll es auch bei uns sein. Wer soll auch hier die Belohnung haben? Die Fleißigen sollen belohnt werden. — Wie es in der Schule ist, soll's auch später im Leben sein. Der Arbeiter im schlechten Rock soll, wenn er etwas leistet, auch den ersten Platz haben. Wie geht es deshalb weiter? Und wie's der große K. . . . nach dem Verstand. — Welchen Segen wird das haben? So steht es in der Schule wohl Vaterland. — Dasselbe sagt uns ein Spruch, der heißt: Gerechtigkeit erhöht ein Volk.

Zusammenfassung: Was wissen wir von dem Äußeren Kaiser Karls? — In welcher Umgebung finden wir ihn hier? — Wie behandelt er die Guten? — Wie ergeht es den Faulen? — Welche Wirkung hat das auf die Kinder? — Warum gefällt uns Kaiser Karl?

Themen: Welche Überschrift können wir dem ersten Abschnitt noch geben? usw. — Erzähle davon.

Betrachtung eines lyrischen Gedichts.

Von Rektor H. Lohoff, Stargard i. P.

Wohin?

Von Jul. Sturm. (Hirt's Lesebuch B. VI. Nr. 24.)

Ziel. Ein Gedicht schildert uns die Gedanken und Empfindungen eines Wanderers, der keine Heimat mehr hat.

Darstellung des Gedichtsinhalts: Wie denkst du dir den Wanderer? (Gestalt, Anliß, Kleidung, Hut, Stab — bestaubt, traurig, müde, läßt sich an einem schattigen Plätzchen nieder.) — Schildere die Landschaft, in der er sich befindet? (Jahreszeit, Landstraße, grüne Felder, in der Ferne ein Wald, rauschender Strom, heiterer Himmel, wandernde Wolken, singende Vögel.) Erkläre die traurige Miene des Wanderers? Wieso hat er seine Heimat verloren? (Eltern tot, keine Freunde und Verwandten mehr in der Heimat, das Vaterhaus von fremden Leuten bewohnt. — „Ich kann nicht nach Hause, hab keine Heimat mehr.“) So ist er nun ein ruhelofer Wanderer, der nirgends eine heimatliche Stätte findet. Welche Dinge um ihn her erinnern ihn an seine eigene Wanderschaft? (Wolken, Strom, Vögel.) Ob sie auch solche heimatlose Wanderer sein mögen?! Welche Frage richtet er vielleicht an die dahinziehenden Wolken und Vögel und an den dahinrauschenden Strom? (Habt ihr eine Heimat? — Wo findet ihr eure Ruhe? — Müßt ihr auch immerfort wandern?) — Was würde der Strom antworten, wenn er reden könnte? (Setzt bin ich zwar noch ohne Raft und Ruh; aber wenn ich in die ferne See komme, so kann ich von meiner langen Wanderschaft ausruhen.) Und der fliegende Vogel? (Dort im schattigen Walde finde ich nach des Tages Raft meine heimatliche Lagerstätte.) Aber die Wolken? (Wir wandern am Himmel entlang, bis wir uns als träufelnder Regen auf die durstigen Felder niederlassen können.) — Sollte es nicht auch für unseren Wanderer eine Heimat geben?! Welche Heimat nur hat er verloren? Welchen Trost aber gibt ihm seine Seele auf die Frage: „Wo findest du, mein Herz, einst Ruhe?“ (Deine Heimat ist im Himmel beim Vater der Liebe und Gnade!)

Zusammenfassung.

a) Schildere den Wanderer! b) Erzähle das Zwiegespräch!

Was wir eben mit unseren eigenen Worten von dem heimatlosen Wanderer erzählt haben, das hat der Dichter Julius Sturm in einem nur kurzen Gedichte viel schöner und sinniger ausgedrückt. Hört es!

Darbietung des Gedichts durch Vortrag.

Wohin?

Wohin, du rauschender Strom, wohin? —
„Hinunter, hinab die Bahn!
Will ruhen, weil ich müde bin,
Im stillen Ozean.“

Wohin, du eilende Wolke, wohin? —
„Ich weiß ein dürres Feld!
Dort ward mir, weil ich müde bin,
Ein Ruheplatz bestellt.“

Wohin, du fliehender Vogel, wohin? —
„Tief in des Waldes Reich!
Dort harrt mein, weil ich müde bin,
Zur Raft ein sicherer Zweig.“

Und du, meine Seele, wohin, wohin? —
„Hoch über die Wolken hinauf!
Dort nimmt mich, weil ich müde bin,
Die ewige Liebe auf.“ Jul. Sturm.

Darauf wird das Gedicht von den Kindern nachgelesen.

Verknüpfung mit ähnlichen Stoffen.

Inwiefern gleichen alle Menschen unserem Wanderer? (Die Erde ist für sie keine dauernde Heimat: sie hoffen daher auf eine andere, ewige Heimat.) Wir haben diesen Gedanken schon öfter gehört. Gebt solche Worte an! (Himmelan geht unsere Bahn, wir sind Gäste nur auf Erden usw. — Wo findet die Seele die Heimat, die Ruh? — Ich bin ein Gast auf Erden usw. usw.) Auch in unserem Lesebuche haben wir Lesestücke mit ähnlichen Gedanken gelesen. Nennt solche! (Goethes „Der du von dem Himmel bist“ und „Über allen Gipfeln“ — A. Franz' „Heimweh“ — Casparis Erzählung „Und dann?“) Was drückt Goethe in den beiden genannten Gedichten aus? (Sehnsucht nach dem süßen Frieden, der vom Himmel stammt und nach der ewigen Ruhe.) Gib den kurzen Inhalt des Gedichtes von Agnes Franz an! (Vergleicht die irdische mit der himmlischen Heimat, sehnt sich nach dieser.) Wovor warnt ein frommer Greis in dem Stücke „Und dann?“ einen Jüngling, der mit großen Plänen in das Leben tritt? (Er solle nicht bloß an dieses Leben denken.) Inwiefern bedürfen auch viele Menschen dieser Ermahnung? (Sie halten diese Welt für eine bleibende Stätte, denken nicht an das Jenseits.)

Hervorhebung eines Hauptgedankens:

Warum also haben wir Menschen den Himmel und nicht die Erde als unsere eigentliche Heimat anzusehen? (Hier auf Erden nur Unruhe, Leid, Trübsal; erst im Himmel Ruhe, Frieden, Glück, Seligkeit. — Offenbar. 21, 4 —.) Das können wir uns auch mit den Worten eines frommen Mannes merken:

„Unser Herz ist unruhig, bis es ruhet in Gott!“

Schriftliche Verwertung: a) Inwiefern gleichen Strom, Wolke und Vogel dem Wanderer? b) Vergleiche die irdische und die himmlische Heimat. c) Das Menschenleben eine Wanderschaft.

Rose Blätter.

I. Feuerfleton.

Dichter im deutschen Schulhaue.

Von C. Ziegler.

23. Adam Joseph Cüppers.

Adam Joseph Cüppers wurde am 14. Juni 1850 im Dorfe Doveren bei Erkelenz im Regierungsbezirke Aachen geboren und verlebte hier auch seine gesamte Jugendzeit. Während er sich in der Dorfschule die Elemente der Wissenschaft aneignete, eröffnete ihm der junge Hilfsgeistliche, der den aufgeweckten Knaben lieb gewonnen, durch Einführung in das Studium des Lateinischen die Pforten des klassischen Altertums. Auch erschloß er ihm auf regelmäßigen Spaziergängen das Verständnis für die Natur und ihre Schönheiten. Daneben trieb er später, unterstützt von einem sprachkundigen Verwandten, Französisch. Nach Absolvierung des Seminars zu Kempen kam er 1871 als Lehrer nach Straelen

bei Wenlo und nahm hier alsbald mit neuem Eifer seine Sprachstudien wieder auf; drei Jahre später erhielt er eine Stelle an der Mittelschule zu Vorbeck bei Essen. Im engen Verkehr mit dem Leiter der Anstalt, einem genauen Kenner der griechischen und römischen Literatur, wuchs seine Neigung zu literarischer Tätigkeit. Doch gab er ihr nicht nach, sondern verfolgte erst die Ausbildung für sein Amt weiter und übernahm mit Beginn des Jahres 1877 die Leitung der katholischen Stadtschule zu Ratingen, in welcher Stellung er noch heute tätig ist.

Seine poetische Ader regte sich schon, als er noch auf der Schulbank des Heimatdorfes saß; hier unternahm er schon das Wagnis, das Sechstagerwerk dichterisch zu gestalten. Bei der gänzlich fehlenden äußeren Schulung mußte das Werk natürlich mißlingen. Derselben Formfehler zeigten die kleineren Lieder, die in den folgenden Jahren entstanden. Im Jahre 1874 schrieb er den Text zu dem von Johannes Brahms in Musik gesetzten Oratorium, das den Sieger im Teutoburger Wald verherrlicht. Derselben Helden behandelt ein wenige Jahre später bei Spamer in Leipzig erschienenen Volksbuch. Im Jahre 1882 lieferte er für Schöningh in Paderborn die poetische Anthologie „Dichterblüten“. Die erste größere epische Dichtung, mit der Cüppers an die Öffentlichkeit trat, ist „Helge und Sigrun“ (Düsseldorf, L. Schwann), eine freie Bearbeitung der beiden Eddalieder von Helge dem Hundingstöter. Was aber in der Edda lückenhaft ist und oft unverständlich nebeneinander steht, das ist bei Cüppers ein Gedicht mit einheitlicher Handlung. Mit großem Geschick entwirrt er die Handlung der mythologischen Sphäre, entkleidet Sigrun ihres Charakters als Walkyre und bringt uns so die Helden menschlich nahe. In weiteren Kreisen wurde der Dichter bekannt durch sein 1885 bei Kirchheim in Mainz erschienenen Epos „Edeltrude“, eine liebliche Dichtung, welche die deutsche Treue verherrlicht und in der Zeit der Normannenkämpfe spielt.

Im Jahre 1889 erschien bei Bagel in Düsseldorf sein historischer Roman „Der Gotenfürst“. Der geschichtliche Kern desselben ist den Jahrbüchern des Tacitus entnommen. Dieser berichtet dort, daß der Marfomannenkönig Marobod von einem vornehmen Goten gestürzt wurde. Diesen selbst traf nicht lange darauf das gleiche Loß; er wurde von dem Hermundurenkönig Vibilius verjagt und fand wie Marobod eine Zufluchtsstätte im römischen Reiche. Katwalda und seine Gemahlin, des Vibilius Tochter, sind die Helden der Erzählung. Der Roman gibt ein vorzügliches Bild der Kultur der damaligen Zeit und wirkt nicht nur unterhaltend und belehrend, sondern auch veredelnd auf den Leser, obwohl sich Cüppers vor moralisierenden Betrachtungen hütet. Felix Dahn urteilte darüber: „Ich finde die Dichtung ganz vortrefflich und bitte, das dem Herrn Verfasser mit meinem herzlichsten Glückwunsch zu sagen. Die Kenntnis der Zeit und Zustände ist eine ganz gründliche, wahrhaft Hochachtung einflößende; ich habe nicht einen Verstoß entdeckt; besonders gelungen ist die Redeweise in Bildern und Gleichnissen aus dem Tier- und Waldeleben. Ein höchst erfreuliches Buch!“ Nach einer längeren Pause, während welcher Cüppers kleinere Novellen in Zeitschriften veröffentlichte und eine Reihe von Wandarten herausgab, erschien im letzten Jahre bei der Allg. Verlagsgesellschaft in München: Leibeigen. Roman. Mit Bildern von Phil. Schumacher. Im Anhang die Novelle: Noli me tangere, illustriert von R. Rucktäschel. Preis brosch. 4 M., gebunden 5 M. Auch dieses Werk, dessen Erscheinen den vorliegenden Artikel veranlaßt hat, ist eine sehr bedeutende Arbeit, ein historischer Roman im besten Sinne des Wortes. Voll individuellen Lebens, ist der historische Hintergrund und das zeitgeschichtliche Kolorit von wunderbarer Treue. Die Helden der Erzählung sind nicht, wie in so vielen sogenannten historischen Romanen, in ein altes Kostüm gesteckte moderne Menschen, sie sind vielmehr echte Kinder ihrer Zeit, der letzten Zeit der bauerlichen Leibeigenschaft. Auch auf dieses Werk paßt das Dahnsche Urteil: „Ein höchst erfreuliches Buch!“ Auch die Novelle Noli me tangere ist, obwohl etwas konventionell gehalten, eine durchaus anerkennenswerte Leistung. Unsere moderne Literatur schildert uns so viel sittlich angesaupte Naturen, daß die Lektüre einer derartigen Erzählung förmlich erfrischend wirkt. Dem Verfasser ein herzliches Glückauf zu fernern Schaffen!

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Der preußische Kultusetat für 1904 zeigt folgendes Bild:

I. Gesamt-Ausgaben.

a) Dauernde Ausgaben:

Rap.		Ausgabe für 1903.	Ausgabe für 1904.		Mehr od. weniger gegen d. Vorjahr.
109.	Ministerium	1 306 338	1 331 478	+	25 140
111.	Evang. Ober-Kirchenrat . . .	192 315	194 695	+	2 380
112.	Evang. Konsistorien	1 430 670	1 499 483	+	68 813
113.	Evang. Geistliche und Kirchen	1 748 978	1 766 410	+	17 432
115.	Bistümer u. die zu denselben gehörenden Institute	2 256 334	1 256 504	+	170
116.	Katholische Geistliche u. Kirchen	1 367 286	1 376 190	+	8 904
116.	a) Mtkath. Geistliche u. Kirchen	48 000	48 000	—	—
117.	Provinzial-Schulkollegien . . .	938 624	961 479	+	22 852
118.	Prüfungskommissionen	113 075	120 879	+	7 804
119.	Universitäten	11 499 792	11 810 934	+	311 142
120.	Höhere Lehranstalten	13 854 551	14 192 528	+	337 977
121.	Elementar-Unterrichtswesen . .	90 545 499	92 875 826	+	2 330 327
122.	Kunst und Wissenschaft	5 451 129	5 687 157	+	236 028
123.	Technisches Unterrichtswesen .	2 691 773	3 272 918	+	581 145
124.	Kultus u. Unterricht gemeinsam	17 626 684	18 453 912	+	827 228
125.	Medizinalwesen	3 577 687	3 761 690	+	184 003
126.	Allgemeine Fonds	326 432	326 432	—	—
Summe:		153 975 167	158 936 512	+	4 961 345

b) Einmalige und außerordentliche Ausgaben:

Tit. 1	(Geistliche Verwaltung, Ministerium)	311 000	9 000	—	322 000
" 2—104	(Universitäten)	2 998 959	3 876 878	+	877 919
" 105—125	(Höhere Lehranstalten)	1 110 880	992 670	+	118 210
" 126—207	(Elementarunterrichts- wesen)	5 257 840	5 682 418	+	424 578
" 208—240	(Kunst u. wissenschaft- liche Zwecke)	2 943 000	7 473 750	+	4 530 750
" 241—282	(Technisches Unter- richtswesen)	3 607 620	2 973 750	+	633 875
" 283	(Kultus und Unterricht ge- meinsam)	500 000	500 000	—	—
" 284—295	(Medizinalzwecke)	997 900	517 300	—	480 600
" 296	Allgemeines	120 000	280 000	+	160 000
Summe:		17 867 199	22 305 766	+	4 438 567
Summe sämtl. Ausgaben:		171 842 366	181 242 278	+	9 399 912

II. Dauernde Ausgaben für das Elementarunterrichtswesen (Rap. 121).

Titel	1903.	1904.		Mehr od. weniger gegen d. Vorjahr.
1— 8 Schullehrer- u. Lehrerinnen- seminare	7 841 050	8 132 223	+	291 173
9—14 Präparandenanstalten . . .	1 037 467	1 333 715	+	296 248
15 Dispositionsfonds zur För- derung des Seminarpräpa- randenwesens	464 534	488 382	+	23 848

Titel

	1903.	1904.	Mehr od. weniger gegen d. Vorjahr.
16—16b Unterstützungen f. Seminar- u. Präparandenlehrer, Taub- stummenlehrer usw.	51 800	51 800	—
17—22 Turnlehrerbildungswesen	118 930	118 930	—
23—31 Schulaufsicht	3 639 260	3 685 000	+
31a—31b Höhere Mädchenschulen	280 000	380 900	+
32—42 Elementarschulwesen	76 511 649	78 044 267	+
42a—43 Dispositionsfonds	351 000	361 000	+
44 Lehrersterbefassen	—	50 000	+
45—46 Taubstummen- und Blinden- wesen	123 008	123 108	+
47 Waisenhäuser und andere Böhlthätigkeitsanstalten	126 801	126 501	—
Summe:	90 545 499	92 875 826	+

III. Dauernde Ausgaben für das Volksschulwesen im besonderen.
(Kap. 121, Tit. 32—42.)

Titel	1903.	1904.	Mehr od. weniger gegen d. Vorjahr.
32 Behufs allgem. Erleichterung d. Volksschullasten	28 060 000	28 360 000	+
33 Besoldungen und Zuschüsse für Lehrer u. Lehrerinnen, sowie für Schulen aus besond. rechtl. Ver- pflichtungen	482 225	485 173	+
34 Zu Beihilfen an Schulverb. wegen Unvermögens für die laufenden Ausgaben der Schulverwaltung	13 030 880	13 395 316	+
35 Alterszulagen	22 720 000	23 120 000	+
35a Persönliche Zulagen und Unter- stützungen f. Lehrer u. Lehrerinnen	616 589	616 589	—
35b Zu Beihilfen f. Kreiskonferenzen	300 000	300 000	—
36 Errichtung neuer Stellen	684 836	620 170	—
37 Zu widerrufl. Zulagen an im Dienste befindliche und pension. Volksschullehrer u. Lehrerinnen in Polen u. den gemischt-sprachigen Kreisen Westpreußens zur beson- deren Förderung des deutschen Volksschulwesens	1 000 000	1 000 000	—
37a Remunerationen behufs besond. Förderung des deutschen Volks- schulwesens in d. poln. Bezirken	200 000	200 000	—
38 Zur Unterstützung von Schulver- bänden wegen Unvermögens bei Elementarschulbauten	1 000 000	1 000 000	—
39 Pensionen	5 550 000	5 630 000	+
40 Unterstützungen für Emeriten	808 000	808 000	—
41 Witwen- u. Waisengelder für die Hinterbliebenen der Lehrer an öffentl. Volksschulen u. der Mit- glieder d. Elementarlehrerwitwen- und Waisenkassen	1 450 000	1 900 000	+
41a Witwen und Waisen von vor dem 1. April 1900 verstorb. Volks- schullehrern	300 000	300 000	—
42 Zu Unterstützungen für Witwen u. Waisen von Elementarlehrern	309 019	309 919	—
Summe:	76 511 649	78 044 267	+

2. Pädagogische Mitteilungen.

Interesse und Aufmerksamkeit. Drüber schreibt Prof. Freund in der „Päd. Ref.“: „Interesse und Aufmerksamkeit sind die beiden Haupthebel, deren wir in der Schule bedürfen, wenn unsere Lehrtätigkeit nicht erfolglos bleiben soll. Keine Schule, kein Lehrer kann ihrer entraten; leider wendet man gar zuviel äußere Mittel an, um sie zu erzielen: Lohn und Strafe, Zensuren, Notation, ja selbst das durchaus verwerfliche Bertieren. Und doch spricht man von einem organischen Wachstum, wo alles von innen nach außen wirken soll; wie kann man sich also mit einem Interesse und mit einer Aufmerksamkeit begnügen, die nicht organisch sind? Die Hauptsache ist ja, daß das Kind lernen will; der Wille kann aber nur bei einer erfolgreichen Tätigkeit zustande kommen: den Mond vom Himmel will niemand herunterholen, weil dies unmöglich ist. Die Tätigkeit kann aber nur in sich erfolgreich sein; wird der Erfolg durch Stimulantia herbeigeführt — wie wenn man dem Pferde Arsenik statt Nahrung reicht, damit es arbeite, — dann ist der Bildung des Willens, den wir brauchen, nicht geholfen. Das erfolgreiche Wirken von seiten des Lehrers, ein richtiges Wollen von seiten des Schülers fordern unmittelbares Interesse und willkürliche Aufmerksamkeit. Sehen wir genau zu.“

Es ist einerlei, welches Handbuch der Psychologie man aufschlägt; wir wählen Dr. Johs. Erügers: Grundriß der Psychologie. 6. Auflage von Dr. Karl Just (Leipzig, Amelang Verlag). Da heißt es S. 52: Eine Vorstellung ist interessant, wenn die Leichtigkeit, mit welcher dabei die Reproduktionen vor sich gehen, uns erfreut und uns bewegt, noch länger uns mit ihr zu beschäftigen. Zur unwillkürlichen Aufmerksamkeit zählt der Verf. nicht nur die sinnliche sondern auch die apperzipierende Aufmerksamkeit, so daß für die willkürliche nur etwa Fälle blieben wie dieser: Wir sind in einem Konzerte und richten unsere Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Instrument, nur um zu erfahren, ob ein uns bekannter Musiker Fortschritte gemacht hat; nicht deshalb, weil das Instrument hervortritt (Seite 53). Auf Seite 125 wird die willkürliche Aufmerksamkeit definiert als die Konzentration des Vorstellens auf einen engen Kreis zusammengehörender Vorstellungen, welche durch unsern Willen herbeigeführt wird. Das Wahrnehmen wird zu einem absichtlichen, dabei werden fremdartige Vorstellungen durch den Willen ferngehalten. Der Gegenstand des Denkens wird durch den Willen gesetzt, die Aufmerksamkeit wird zur Reflexion, d. h. zur absichtlichen und anhaltenden Richtung des Denkens auf seine Objekte. Ich frage aber, wie entsteht dieser Wille? Interesse liegt nicht vor, denn die Tätigkeit ist nicht leicht; unwillkürliche Aufmerksamkeit ist auch nicht dabei, keine sinnliche, kein apperzipierende: woher also dieser Deus ex machina? Wo angeborene Fähigkeiten vorhanden sind, wie in einer Musikersfamilie, in einer Malerfamilie, da bringt der Erfolg auf dem Gebiete der Malerei und Musik den Willen mit sich; das Kind ahmte nach und sah den Erfolg, das spornte sein Wollen an. In anderen Fällen ist der Wille nicht zu erklären; er unterdrückt die sinnliche, apperzipierende, also die unwillkürliche, natürliche Aufmerksamkeit. „Dabei werden fremdartige Vorstellungen durch den Willen ferngehalten.“ Warum? Nicht denken ist doch leichter, also interessanter, als Denken und Reflexion, die Wahrnehmungen, die Reproduktionen, die Gedanken nach ihrem Belieben gehen und kommen zu lassen — *laisser faire, laisser aller* —, ist doch leichter, also interessanter?

Es ist aber gar nicht wahr, das Interesse mit Leichtigkeit zusammenhängt! Mathematik mag schwer sein, deshalb interessieren sich viele Schüler für den mathematischen Lehrfaß, für Berechnung der Gesetze des Falles, ohne geborene Mathematiker zu sein. Wir stecken noch in den Kinderschuhen der Kultur, wenn die Menschheit sich nur für das Leichte interessiert hätte.

Auch in der Ästhetik gibt es oder gab es eine Schule, die da sagte, was leicht zu überschauen ist, gefällt: nun Konrad Lange hat über sie in seinem „Wesen der Kunst“ ordentlich zu Gerichte geessen und die Unhaltbarkeit dieser Ansicht schlagend nachgewiesen. Zur Erklärung des Interesses taugt die Leichtigkeit ebensowenig.

Der Verf. selber erwähnt S. 118 die psychischen Triebe, unter denen der Vorstellungstrieb wichtig ist. „Dem Nahrungs- und Bewegungstriebe entspricht auf psychischem Gebiete der Vorstellungstrieb, die Seele bedarf einer ausreichenden Anzahl und Bewegung von Vorstellungen. . . . Den Bewegungs- und Vorstellungstrieb faßt man häufig zusammen als Tätigkeitstrieb.“ Das ist eine genügende Erklärung fürs ganze Denken. Beim Mangel des Denkens — nicht nur beim Mangel von sinnlichen Vorstellungen — fühlt die Seele einen horror vacui, sie muß sich ihrer Natur nach betätigen, geschieht dies mit Erfolg, so entsteht Interesse und aus diesem Wille. Interesse ist nicht nur Gefühl, sondern auch momentaner Wille.

Die Seele will Inhalt; der Anstoß zum Denken mag ja von der Apperzeption ausgehen, aber das wäre blutwenig, das Denken geht tiefer, gründig, verzweigt sich und wird trotz des Anstoßes von seiten der Apperzeption ein willkürliches Denken; unwillkürlich war nur der Anstoß, das Gewecktwerden, das weitere geschieht willkürlich. Man interessiert sich für so manches gerade, so wie dafür, ob der Musiker, der da im Konzert mitvielt, Fortschritt machte. Interesse gibt willkürliche Aufmerksamkeit. Herrbart zählt sechserlei Interessen auf, drei der Erkenntnis: empirisches, spekulatives, ästhetisches, drei der Teilnahme: sympathisches, soziales, religiöses Interesse. Alle geben sie der Seele Inhalt, reizen zur Betätigung, kämpfen gegen die öde Langeweile: „Nihil humani a me alienum puto“, sagt die Seele. Interesse ist also momentaner Wille, der durch den Erfolg lebendig erhalten wird, und begründet ist es im psychischen Triebe.

Auszeichnung: Die Farbigen Künstlersteinzeichnungen aus R. Voigtländer's Verlag in Leipzig sind in Petersburg mit der Goldenen Medaille ausgezeichnet worden.

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Unsere Töchter und die heutige Zeit.

Marie Diers, Friedrichshagen.

(Aus dem Märzheft der „Wartburgstimmen“. Monatschrift für deutsche Kultur. Herausgeber: Hans R. E. Buhmann. Thüringische Verlagsanstalt Eisenach und Leipzig. Abonnementspreis 4 Mark vierteljährlich einschließlich des wissenschaftlichen Beihefes „Neuland des Wissens“. Probehefte unentgeltlich und postfrei.)

Das Märzheft der „Wartburgstimmen“ bringt eine sehr beherzigenswerte Abhandlung von der bekannten Schriftstellerin Marie Diers unter dem Titel: „Unsere Töchter und die heutige Zeit“. Gerade für ernst denkende Frauen und Mädchen enthält diese Abhandlung eine Fülle von anregenden Gedanken. Die Verfasserin erkennt voll an die Forderungen der Zeit und eine veränderte Stellung der Frau in derselben, aber ebenso stark betont sie auch wieder den Grundjah, sich nicht allzu sehr den Strömungen der Zeit hinzugeben. Wir bringen aus dem Aufsatz folgende Auszüge:

Wir Mütter können uns heutzutage nicht vor der Erkenntnis verschließen, daß uns die Erziehung unserer Töchter mehr Schwierigkeiten bietet, uns den Kopf heißer und das Herz besorgter macht, als die Erziehung der Söhne. Das liegt in den Verhältnissen, nicht in der Natur. Aber auch diese Verhältnisse, trotz ihrer oft widersinnigen Verschiebung der Daseinsformen, ihrer Verknüpfung und Verlogenheit, haben das Recht, das alles Gewordene hat; denn auch das scheinbar Unsinnigste hat einen sinnvollen Grund, eine notwendige Entwicklungsursache.

Wenn wir, die Mütter, jetzt mit lautem Protest, mit den allerschönsten Reden und den allerlogischsten Beweisen diesen Verhältnissen zu Leibe gehen wollen, so ist das nur Kraftverschwendung. Das Verneinen und Protestieren, das Belasten der Verhältnisse mit dem Schuldkonto aller Tränen, aller unter-

gegangenen Menschenfreuden und Existenzen — das ist keine sehr große Kunst. Das kann jeder schimpfende Grünshabel auf den Arbeiterversammlungen auch.

Es fehlt unserer Zeit wahrlich nicht an gutem Willen! Mehr als je zuvor erwacht oben und unten und rechts und links das Bewußtsein von Menschenwert und Menschenwürde. Aber sei dies auch noch tausendmal klarer und stärker und bewußter, darum wird doch nicht alles in der Welt glatt und harmonisch und allen Forderungen gerecht werden. Solange die Erde steht, wird nicht aufhören Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht. In der vielgestaltigen, vielwollenben Menschheit selbst liegt die Notwendigkeit der ewigen Konflikte. — Wäre es anders, klänge alles irdische Leben mit seinen Forderungen und Erfüllungen im Odur-Alford, so fiel aller Kampf hin und alles Verlangen und alle Sehnsucht, und damit auch Entwicklung und Sieg, und was uns bliebe, wäre eine sinnlose Ode.

Darum fort mit der planlosen und mechanischen Erbitterung gegen schlimme Zustände, deren Joch auf den einzelnen drückt! Laßt uns aber mit frohen Augen den Männern, den wirklich von Gott berufenen Männern zusehen, die draußen auf den Außenposten kämpfen um neues Land für uns und unsere Kinder.

Wir müssen und sollen es ruhig anerkennen, daß wir unsre Töchter in eine ganz wirre Zeit hineingehen sehen, daß die Daseinsverhältnisse drückend auf dem Frauengeschlechte lasten. Die Vermännlichung, das grausame Bild, das sich uns bietet, wenn das Weib seine edelsten Perlen nur als Hindernis, als Last und Väterlichkeit empfindet und sie abwirft, um zur Zerrfigur ihres männlichen Konkurrenten zu werden — das ist nur die böse Wirkung der bösen Ursache.

Sollen wir unsere jungen Töchter auf die Krone ihres Lebens hinweisen, auf Liebesglück und Muttertum? — daß sie dann vielleicht in Enttäuschung und freisenden Gram ihre herrlichen jungen Hoffnungen, ihre gottgegebenen Weibesrechte zertreten sehen? — Oder sollen wir es heraufbeschwören, daß sie der fieberhaften Männerjagd sich anschließen, in bewußtes Wünschen und Begehren ihr dunkles Sehnen formen, den heiligen Stolz der unberührten Mädchenseele fahren lassen, mit Künsten und List ihre Neze werfen? Denn wahrscheinlich kommen sie zum „Ziel“, werden oft bewunderte, verwöhnte Frauen, beneidete Mütter.

Aber wenn wir dieses nicht wollen, unsere Kinder uns zu lieb und zu schade sind für dieses würdelose Treiben — sollen wir ihnen dann einen Stahlpanzer umlegen? ihnen Liebesglück und Mutterchaft klein und verächtlich machen, damit erst gar keine Sehnsucht aufkomme? Oder sollen wir zur Resignation erziehen: Du bist zwar zur Ehe und zur Mutterchaft geboren, aber mache dir keine Hoffnungen. Das hieße, den Weg seines Kindes in Nebel hüllen, sie, die noch keinen Mai gesehen hatte, gleich in den November hinüberweisen.

Wir können ihnen den Weg, den sie gehen müssen, nicht wählen und auch nicht glätten. Wir haben kaum Macht über eine einzige Stunde in Glück oder Schmerz, die ihnen später übers Herz kommt. Und wir sollen es auch nicht, und sollen es gar nicht wollen. Alte, seelisch abhängige Töchter sind etwas Naturwidriges und eine schlechte Genjur für die Mutter.

Aber über eines haben wir Macht: ihnen das Herz zu stärken, ehe das Leben kommt.

Es fällt heute auch die Bestimmung des Weibes, Ehe und Muttertum, unter die Zufälligkeiten. Darum sollen wir unsere Töchter auch nicht darauf dressieren. Aber es ist auch gar keine Sonderdressur nötig, gerade weil dies die Bestimmung ist. Laßt uns die Mädchen zu klaren, eignen Persönlichkeiten erziehen und wir geben ihnen das Geheimnis mit, wie sie rechte Frauen und Mütter werden.

Wenn wir in der Erziehung nie den Schein über das Sein, nie die Form über den Inhalt, nie die Fäße über die Wahrheit stellen, dann vermeiden wir schon ganz von selbst alle die häßlichen Spielarten, auf die eine Mutter ihr Kind für das rechte Leben verpfuschen kann. Wir vergeuden nicht seine Kräfte an Nichtigkeiten, seine herrliche Jugend in blödem, verhülltem Nichtstun, seine Gesundheit in schwülen Ballnächten.

Nur wer versteht zu leiden, ist auch der Freude fähig, und beides zusammen ist die Beherrschung des Lebens. Unlösare Melancholie ist selbst bei großem

Leid eine Schwäche dem Leben gegenüber, ein Erliegen. Die echte Freude ist weltüberwindend.

Fest steht in sich, ob hier ob da, ob in erfülltem Leben, ob in Entsagung — das ist die Selbständigkeit, das ist die Erziehung, das ist das beste Erbe, das wir unsern Töchtern mitgeben können. Das ist der sichere Hort in unsrer Zeit.

Aus dieser innern gleichmäßigen Ruhe quillt Freude, aus der Freude bricht Liebe hervor, denn ein froher Mensch muß lieben. Wo aber Liebe ist, da hört das einzelpersönliche Hasen und Ängsten ganz von selber auf. Da haben wir unserm Volk in unsern Töchtern seinen Stolz und seine Blüte geschenkt, vor der die Rauheiten des Mannes vergehen wie Nebel — an denen auch wir, wir alten Mütter, dereinst selig ausruhen dürfen!

Jena als Universität und Stadt betitelt sich eine kleine Schrift, die der Verein zur Hebung des Fremdenverkehrs in Jena soeben in zweiter Auflage herausgegeben hat und die auch für die Lehrer von Interesse ist; lehrt doch in Jena neben anderen hervorragenden Gelehrten der in weitesten Kreisen bekannte Pädagoge Professor W. Rein. Was die Schrift über das in vieler Beziehung eigenartige Pädagogische Universitätsseminar berichtet, ist geeignet, von vornherein im Lehrerstande Interesse zu wecken. Besonders aber verdient hervorgehoben zu werden — was die Schrift auf S. 59 mitteilt —, daß Inhaber des Reisezeugnisses eines Volksschullehrerseminars auch in Jena auf zwei Jahre immatrikuliert werden können, ebenso wie diejenigen, die dasjenige Maß von Bildung nachweisen, welches für die Erlangung der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst vorgeschrieben ist. Aber noch von vielen neuen Errungenschaften, die die Universität Jena aufzuweisen hat, ja die sie z. T. allein oder nur wie wenige andere besitzt, berichtet die hübsche Schrift. Abgesehen von den reichlich ausgestatteten Sammlungen, wie sie das Archäologische Museum, das germanische Museum usw. enthalten, mag betont werden, daß außer Göttingen Jena die einzige Universität ist, an welcher die angewandte Mathematik in vollem Umfange gelehrt wird und welche Institute für technische Physik und technische Chemie besitzt. Von den naturwissenschaftlichen Instituten sind fast alle neugebaut und modernen Anforderungen entsprechend eingerichtet, so das Physikalische, das Chemische, das Zoologische, das Mineralogisch-geologische Institut sowie das agrilkulturchemische Laboratorium; daß den biologischen Wissenschaften Zoologie und Botanik überhaupt in Jena seit vielen Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, dürfte bekannt sein. Jüngst ist noch der Universität in dem Neubau des hygienischen Instituts in nächster Nähe der Kliniken eine Anstalten entstanden, welche kaum von einer anderen gleicher Art übertroffen werden dürfte.

Auch von vielen Reizen der Stadt Jena und ihrer Umgebung weiß das hübsche Büchlein zu berichten, und Beschreibung und Abbildungen führen uns auch die schönen gemeinnützigen Baulichkeiten der Carl Zeiß-Stiftung vor Augen, die Öffentliche Lesehalle, das Volkshaus usw., die nicht nur einen Triumph gemeinnützigen Wirkens darstellen, sondern auch allen Bewohnern Jenas große Annehmlichkeiten bieten.

G. Weitbrecht, **Heilig ist die Jugendzeit**. Ein Buch für Jünglinge. 15. Aufl. Stuttgart, F. F. Steinkopf. Schön geb. 5 M., mit Goldschnitt 5,60 M. Der Freund des jungen Mannes, ein Kompaß durch des Lebens Wogen und Gefahren. Jugendfrisch, hochherzig, ideal und doch praktisch aus dem Leben heraus, lichtvoll für alle die Gedanken, Fragen, Zweifel und Kämpfe, gerade auf die Pflichten und Ziele losgehend, welche zu erreichen sind und die das Herz bewegen. Falsch.

Nicht der Schule, sondern dem Leben ist der Titel einer Broschüre des Herrn Direktors Jul. Pettschel, die vor kurzem im Verlage von F. W. Spaarmann, Preis 30 Pf., bei größerem Bedarfe 20 Pf., erschien. In diesem Büchlein will der Verfasser über das Verhältnis der Volksschule und ihrer Arbeit zu den wesentlichsten und wichtigsten Überzeugungen des sittlichen Lebens Aufschluß geben, indem er die Frage zu beantworten versucht: „In welcher

Weise hat die Schule tätig zu sein, um der Verbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegen zu wirken, und wie hat sich der Geschichtsunterricht zu gestalten, um die Schüler zu königstreuer und vaterländischer Gesinnung und zu dankbarer Anerkennung der Wohltaten zu erziehen, welche sie der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung verdanken?" Im Anschluß an den kaiserlichen Erlaß vom 1. Mai 1889 wurde diese Frage seinerzeit den amtlichen Konferenzen der Lehrer gestellt. Herr Rektor Petschel sucht nun in seiner Broschüre zu zeigen, wie die Schule tätig sein muß, um sozialistischen und kommunistischen Ideen entgegenzuwirken und die Schüler auf das aufmerksam zu machen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist. Die Arbeit soll ein Zeugnis aus der Schule für das Leben darstellen. Sie soll der Schulgemeinde, in der der Verfasser fast 30 Jahre tätig gewesen ist, zeigen, welche Grundlagen und welche Richtungen für Erziehung und Unterricht maßgebend sein müssen. Gewiß werden die klaren Ausführungen manchen dankbaren Leser finden.

Was kann für unsere ländliche Jugend geschehen? Von A. Schipansky, Vorsitzender des Pestalozzi-Vereins Königsberg i. Pr.

Unter dieser Überschrift brachte die Zeitschrift für die sozialen und völkertümlichen Angelegenheiten auf dem Lande „Das Land“ einen Artikel des Herrn Lic. theol. Ed. Freiherr von der Goltz, in dem es heißt:

„Wenn man auf dem Lande lebt, ganz gleich, in welchem Beruf, so kennt man auch die Sorgen, die sich an diese Frage knüpfen. Es ist den Pastoren und Lehrern oft ein wirklicher Kummer, wenn sie es erleben, wie nette und tüchtige Jungen und Mädchen bald nach der Einsegnung so ganz anders geworden sind, wie alles zerstört scheint, was in Jahren mühevoller Arbeit in sie gepflanzt worden ist. Während in höheren Ständen die Jugend viel länger unter Schutz und Aufsicht bleibt, tritt die Mehrzahl der Arbeiterkinder gleich nach der Schulentlassung in das Leben hinein. In den Städten ist die Notwendigkeit der Fürsorge für die schulentlassene Jugend längst erkannt; hier arbeiten Gesetzgebung und freies Vereinswesen Hand in Hand.

Wer aber kümmert sich um unsere Jugend auf dem Lande? Zwar äußerlich mit Arbeit und Nahrung sind alle versorgt und Arbeitsgelegenheit gibt es noch immer. Aber der Mensch lebt nicht vom Brot allein, und die Jugend hat ein Bedürfnis nach persönlicher Weiterbildung, nach Nahrung für Gemüt und Geist, nach Beratung und nach Geselligkeit, auch nach einer Anregung und Beschäftigung ihrer Kraft außerhalb der Berufsarbeit. Findet sie das nicht im Guten, so sucht sie es im Bösen. Die Ede und der Stumpfsinn auf der Ofenbank in der Gefindestube sind kein Beweis dafür, daß die jungen Leute kein Bedürfnis nach Besserem hätten — sie kriegen es bloß nicht. Wer bemüht sich um die jungen Knechte, Hofgänger und Draußenmädchen in ihren Feierstunden? Guts-Herrschaft, Inspektoren, Verwalter sind froh, daß sie einmal mit der jungen Schar nichts zu tun haben. Diese ist sich selbst überlassen und da sind Dummheiten und Schlechtigkeiten am Plage. Man klagt nicht über Roheit, Faulheit, Sittenlosigkeit, über Unbildung und Unkeuschheit, wenn man sich dieser Jugend nicht persönlich annimmt. Man erachte es vielmehr als heiligste Pflicht, schon im Interesse aller, die auf dem Lande leben, diesen Zustand nicht andauern zu lassen.“

Einen Beitrag zur Lösung dieser brennenden Frage bietet auch unser Büchlein: „Fürs Leben“, von A. Kankleit-Gumbinnen, Verlag des Pestalozzi-Vereins für die Provinz Ostpreußen, zu beziehen durch Vorschullehrer R. Strey-Königsberg i. Pr., Rippenstr. 17 a. Preis 50 Pf.

Dieses Buch will die Köpfe unserer Jugend, besonders unserer Landjugend „hell machen“, sie hinweisen auf alles Neue, Nützliche und fürs Leben Notwendige; nicht minder aber bezweckt es, die Herzen unserer Jugend zu erwärmen, sie erglücken zu lassen für alles Hohe, Schöne, Ideale, für Gott, König und Vaterland.

Es möchte: 1. den Kindern unseres Volkes die in der Schule gewonnenen Kenntnisse fürs Leben festhalten, 2. die Lücken ausfüllen, die vom Austritt aus der Schule bis zum Eintritt in die Fortbildungsschule bestehen — gleichsam

eine Vorstufe zur Fortbildungsschule sein, 3. allen, die in keine Fortbildungsschule eintreten, ein Berater zum Weiterarbeiten sein.

Nach einem Vorwort behandelt der erste Teil den „Eintritt ins Leben“ und spricht über Berufswahl, Auswahl der Lehrstelle, den schönsten Frauenberuf, was Pfarrer Kneipp vom Landleben sagt über das Dienen usw. Der zweite Teil: „Suche dir Kenntnisse zu erwerben“, behandelt den Wert der Jugend — „was und wie sollen wir lesen“ — Schundliteratur und wie man Volksbibliotheken gründet. Der dritte Teil spricht „vom Gebrauch der Feder“ und gibt genaue Anweisung zur Anfertigung aller Arten von Briefen, Rechnungen, Eingaben an Behörden usw. nebst entsprechenden Mustern.

Als sehr wichtiger Teil folgt dann viertens: „Gesundheitslehre“. In 17 kurzen Aufsätzen ist alles enthalten, was sich auf diesen wichtigen Zweig bezieht. Weiter folgen als fünfter Teil vier Aufsätze über „Anstandslehre“, sowie in den beiden nächsten Teilen das, was jedermann aus der „Staats- und Gesetzeskunde“ notwendig wissen muß. Der „Volkswirtschaftslehre“ ist ein weiterer Teil mit neun Aufsätzen gewidmet und der letzte Teil ist für Herz und Gemüt bestimmt und bringt „edle Worte, nützliche Lehren“ — spricht von Tierschutz, von Wohlfahrtsseinrichtungen, vom Trinkbecher voll bitterer Wahrheiten, vom Sonnenschein, der Freundschaft, führt goldene Worte und Denksprüche an und schließt mit dem herzlichsten Wunsche des Verfassers: In allen Tagen des Lebens laß dir deinen Gott nicht rauben! Schreibe auf die Flagge deines Lebensschifflein: Mit Gott! so wirst du niemals unglücklich werden.

Der Reinertrag kommt ungefürtz unserer Pestalozzifasse zu gute. Die anderen Pestalozzi-Vereine erhalten pro Exemplar 5 Pfg. bar vergütet.

Dr. phil. E. Dennert, „**Es werde!**“ Ein Bild der Schöpfung. Elegant kartonniert mit Goldschnitt 1 M.

Nach Ladenburgs Kasseler Vortrag und den Verhandlungen des Braunschweiger Kongresses darf die vorliegende Schrift einen großen Leserkreis erwarten. Ihre Bedeutung liegt zunächst in der klaren, sachlichen Darstellung der modernen naturwissenschaftlichen Anschauungen über Entstehung der Welt des Lebens und des Menschen. Wer hätte nicht schon den Wunsch gehabt, diese Anschauungen einmal kurz zusammengefaßt und gemeinverständlich dargeboten zu sehen? Dann aber kommt nach dem Naturforscher der Christ zum Wort, zeigt feinsinnig dem Leser die Blüten des padenden Aufbaues und weist auf den, der über Menschentheorien und da, wo unsere Erfahrung uns im Stich läßt, noch sein Werk hat, den allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde, der durch sein „Es werde!“ diesem Weltall Bestand, Leben und Menschen gab. Beim Lesen solcher Ausführungen wird des Lesers Glaube mächtig gehoben und gegenüber allem Unglauben unserer Tage reich gestärkt. Möchte das zeitgemäße Buch vielen Christen und vielen Angefochtenen gesegneten Dienst tun.

Direktor P. Hennig.

„**Lehrmittel-Sammler.**“ Zeitschrift für die Gesamt-Interessen des Lehrmittel-Sammelwesens, Organ der Lehrmittel-Sammelstelle Petersdorf bei Trautenau (seit 1. Jänner 1903 auch Organ des „Allg. österr. Vereines für Naturkunde“) erscheint monatlich 24 Seiten stark und kostet ganzjährig 2 K 50 h = 2 M. 50 Pfg. (übriges Ausland 3 K). Man abonniert darauf direkt bei dem Herausgeber: Gustav Settmacher, Oberlehrer in Petersdorf bei Trautenau (Bhm.); in Deutschland auch bei den Postanstalten gegen kleine Mehrzahlung. Der Hauptzweck dieser Zeitschrift besteht darin, daß sie den Anschauungsunterricht spez. das Lehrmittelwesen an den Schulen durch pädag.-didaktische und wissenschaftliche Aufsätze, Anleitungen zur Selbstherstellung von Lehrmitteln, Belehrungen über das Präparieren von Naturalien, über das Anlegen von Sammlungen u. dgl. mehr zu fördern strebt und regelmäßig jeden Monat ein Verzeichnis von Lehrmitteln bringt, welche bei der Lehrmittel-Sammelstelle in Petersdorf bei Trautenau „unentgeltlich“ zu erhalten sind. Was in letzterer Beziehung schon geleistet wurde, steht wohl einzig da! Seit dem 17 jährigen Bestande der Sammelstelle wurden nicht weniger als 4350 Schulen des In- und Auslandes mit zusammen 14 238 Lehrmitteln (darunter meist ganzen Samm-

lungen und vollständigen Biologien) „unentgeltlich“ versehen. Sodann werden in dem Blatte neue praktische Lehrmittel bekannt gemacht und näher beschrieben; auch wird der Austausch von Naturobjekten (in neuerer Zeit auch Ansichtskarten) in ganz besonderer Weise gepflegt. Der „Lehrmittel-Sammler“ gibt Andeutungen zum richtigen Betriebe des Handarbeits-Unterrichtes, enthält Preisrätsel, eine Bücher- und Zeitschriftenschau, bringt allgem. Fragen aus der Praxis und Antworten darauf, berichtet wo man Naturalien unentgeltlich „bestimmt“ erhalten kann, ist praktischer Ratgeber nach jeder Richtung und kann somit allen Lehrern und Freunden der Natur bestens zum Bezuge empfohlen werden.

Stern, Robert. **Das kaufmännische Rechnen.** Leipzig 1904, J. J. Weber. Preis geb. 5 M.

An Lehrbüchern für das Kaufmännische Rechnen ist kein Mangel, und doch haben wir uns über das Neuerscheinen gerade dieses Buches sehr gefreut. Einmal spricht aus der Auswahl des Stoffes der dem Leben gewachsene Praktiker, und zum anderen kann das Buch nicht nur zur Beherrschung der rechnerischen Operationen führen, sondern den Kaufmann als willkommenes Nachschlagebuch ins Leben begleiten. Bezüglich der Stoffauswahl ist es erfreulich, daß alles auf den wirklichen Gebrauch zugespißt ist, daß z. B. von den Rechenvorteilen nur diejenigen Aufnahme gefunden haben, die ohne Künsteleien auch anwendbar sind, — daß aber dafür weite, bisher nicht recht gepflegte Gebiete einbezirkt wurden. Der Verfasser weist im Vorwort selbst auf die weitergehend als sonst berücksichtigten Usancerechnungen, auf die Rentabilitätskalkulation, die Preisversicherung, die Speditionsz- und Frachtrechnungen, usw. hin. Besondere Aufmerksamkeit ist dem Warenhandel zugewendet, und hierbei ist namentlich in das Kapitel: „Preisnotierungen und Preisparitäten“ eine ziemlich umfassende Terminologie des Großkaufmanns eingefügt; dadurch wird der künftige Beobachter des Weltmarktes und seiner vielfach wechselnden Konjunkturen in den Stand gesetzt, die kurzen Notizen in den Handelszeitungen, die sich eben nur dem Eingeweihten inhaltsvoll gestalten, recht zu verstehen und recht zu würdigen. Da sowohl bezüglich der Geldsurrogate, als auch bezüglich der bedeutsamsten Artikel des Welt-Warenhandels auf die vielgestaltigen Gepflogenheiten der verschiedenen Plätze Bezug genommen worden ist, wird der im internationalen Handelsverkehr tätige Kaufmann auch dann noch gern Belehrungen aus dem vorliegenden Werke schöpfen, wenn er schon der Schule entwachsen ist. Eins möchten wir dem Verfasser für die wohlverdienter Neuauflagen zur Erwägung anheimstellen: Wäre es nicht möglich (vielleicht im Kapitel über die allgemeine Prozentrechnung) einige die Handelsbilanz betreffende Aufgaben einzufügen, um die diesbezüglichen Belehrungen zu erhärten? Wir wissen wohl, daß dies nicht in der direkten Richtung des Buches liegt, wissen aber auch anderseits, daß bezüglich dieser Materie selbst unter dem gebildeten Kaufmannstand nicht selten eine wenig zureichende Beurteilungsfähigkeit zu Tage tritt. — Wir Lehrer können aus dem Buche besonders reiche Anregung deshalb entnehmen, weil es eine gewaltige Materialsammlung aus dem Leben entnommener und im Leben wiederkehrender Erscheinungen in ihrer arithmetischen Verarbeitung darbietet; diese Stoffe dienen ebenso der Verwirklichung des formalen, wie auch des materialen Bildungsprinzips, und unsere Rechenbücher sollten im Dienste des ersteren nur dann zu bloßen Schulbeispielen greifen, wenn praktisch bedeutsame Gegenstände absolut nicht zu entdecken sind; zur Erschließung lebenswahrer Stoffgebiete kann das vorliegende Buch dem Lehrer besonders behilflich sein.

Dr. Am. Schubert.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Beschreibung bleibt vorbehalten.

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts in der Gegenwart.

Von D. Flügel. Preis 3 M. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. Von

D. Flügel. Preis 3,50 M. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Ziele und Wege weiblicher Bildung in Deutschland. Historische Untersuchungen von Hugo GroÙe, Halle a. S. Preis 1,40 M. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Geometrie der Ebene. Von G. Cohn. 1. Teil. Anschauungskursus der Geometrie und Elementarkursus der Konstruktionslehre. Preis geh. 80 Pf., geb. 1 M. — 2. Teil. Die Kongruenz als Beweismittel. Preis geh. 80 Pf., geb. 1 M. Leipzig, Verlag von Friedrich Schneider.

Die Schulhefte in der Volksschule. Von A. Rohde. Preis 1,60 M., geb. 2 M. Osterwied (Hara), Druck und Verlag von A. W. Bidsfeldt.

Die Berufskrankheiten der Lehrer nach Ursachen, Verhütung und Behandlung. Von Dr. med. N. Magen. 2. Aufl. Preis 2 M. Radebeul i. Sachsen, Lumen-Verlag.

Des Kindes Spiel und Beschäftigung. Von Alexander Bennstein. 1. Teil. Preis 60 Pf. Berlin, G. Winkelmanns Buchhandlung und Lehrmittelanstalt, G. m. b. H.

Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Von Prof. Dr. Fr. Zurbornen, Münster i. W. 5. vermehrte Auflage. 4 Teile und Anhang. 1. Altertum. 1,20 M. 2. Mittelalter. 1,20 M. 3. Neuzeit. 1,20 M. 4. Brandenburgisch-preussische Geschichte. 80 Pf. 5. Tabellarischer Leitfaden der Geschichte. 60 Pf. Berlin, Nikolaische Verlagbuchhandlung (N. Stricker).

Französisches Gymnasialbuch für den Unterricht bis zum Abschluß der Untersekunda. Von Dr. Wilhelm Ricken. Preis 2,80 M. Berlin, Verlag von Wilhelm Gronau.

Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens. Zum Selbstunterricht und Studium von Emanuel Müller, Baden. 75 Lieferungen à 60 Pf. 1000 Illustrationen. Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart, Bong & Co., Deutsches Verlagshaus.

Die Frithjof-Sage. Von Ferdinand Wäfler. Preis 80 Pf., geb. 1 M. Leipzig, H. Hartung und Sohn.

Wustmann, **Deutsche Geschichte.** II. Anhang. Preis 60 Pf. Leipzig, Roßberg'sche Verlagbuchhandlung.

IV. Briefkasten.

Rektor Winger: Ich bitte um genaue Adresse. Herzlichen Gruß!

Seminarlehrer **K.** in **P.** Herzlichen Dank für die freundlichen Mitteilungen und guten Ausichten.

N. Zur Verteilung in Schule und Gemeinde eignet sich ein Büchlein im Verlage des Rauhen Hauses: Ein Gang durch die Kirche und mit der Kirche durchs Leben. 20 Pf.

P. Kr. M. Dammstr. 4. Ihre Lehrbeispiele habe ich mit großer Freude gelesen. Sie erscheinen bald.

Misburg, O. M. Mit der erwähnten Bemerkung ist Ihr Aufsatz gemeint. Geduld!

Erfurt, Schl. Es wird gut sein, wenn Sie der Buchhandlung die Bitte mitteilen.

D. C. B. Sehr gute Fingerzeige für das Studium geben die beiden Schriften: Harnisch, Bibelfunde, und Fischer, Zur deutschen Literatur. Sie sind im Verlage von Carl Dülfer in Breslau erschienen.

Einj a. Donau. Die Beurteilungen kommen. Freundlichen Ostergruß.

Für die Schule.

Pfingsten.

Von Ernst Fürste, Quedlinburg.

Wenn der Weihnacht Lieder klingen, —
Flimmernd Eis in Sternennacht;
Wenn die Osterglocken singen, —
Frühlingswehen, lind und sacht;
Und wenn hoch vom Turme preist
Glockenmund den heil'gen Geist,
Singet hell auf weiter Flur
Auch ihr Pfingstlied die Natur.

Aber lauter als der Höhen
Und der Täler Lobgesang,
Soll empor zum Himmel wehen
Unser's Liedes Jubelklang.
Singen wollen wir dem Geist,
Der mit ew'gem Gut uns speist,
Der auch weckt in eis'ger Nacht
Sel'ger Pfingsten Lenzenspracht.

Was des Frühlings Lüfte wehen,
Fällt der Zeit zum sichern Raub;
Was der Geist gebiert zum Leben,
Decket nicht der Erde Staub;
Frost und Sturm macht's nicht zunicht,
Siegreich bricht's empor zum Licht,
Reiset hier zum Segen aus
Und folgt uns zum Vaterhaus.

An des Geistes Lebensbronnen
Blüht der Friede auf im Land,
In dem Feuer seiner Sonnen
Lohet auf des Opfers Brand;

Bittend mahnt auch heut sein Beh'n:
 „Lernt einander doch versteh'n!
 Nur im Glanze meines Scheins
 Wird ein Volk in Treuen eins!“ —

Laßt des Geistes Schwert denn flammen,
 Und ergreift des Glaubens Schild,
 Eines Sinnes steht zusammen,
 Furchtlos, treu, gerecht und mild!
 Pfingsten dann in jeder Brust
 Voller Segen, voller Lust! —
 Abba, der du Vater heißt,
 Gib dazu uns deinen Geist!

Bur Beurteilung von Lehrproben.

Von Rektor H. Stendal, Brieszen.

Aller Unterricht, gleichviel welche Unterrichtsform in ihm zur Anwendung gelangt, ist eine Art Mitteilung. Wie bei jeder Mitteilung, so soll auch hier ein psychologischer Vorgang herbeigeführt werden. Die größere oder geringere Vollkommenheit der psychischen Prozesse hängt von der Güte der Mitteilung, also des Unterrichts ab; sie muß demnach in erster Linie das Kennzeichen pädagogischer Geschicklichkeit sein. Die Beschaffenheit der durch den Unterricht erzeugten seelischen Gebilde läßt sich unschwer an dem Drange erkennen, mit dem sie nach Äußerung streben. Jede vollkommene sinnliche Wahrnehmung, jede klare Vorstellung, jeder Gedanke strebt nach außen. Dem Eindruck muß der Ausdruck, der inneren Verarbeitung die äußere Betätigung, der innerlichen Erfahrung die energische Kundgebung folgen. In dieser Wechselwirkung liegt der Reiz des Unterrichts. Besonders stark ist das Streben nach Mitteilung des geistig Erlebten und Erworbenen im Kindesalter, und es äußert sich hier vornehmlich bei neuen und wichtig erscheinenden Ereignissen. Etwas Neues und Interessantes zu erfahren und in sich aufzunehmen, ist angenehm, und ebenso ist jede Mitteilung aus dem Inneren heraus von einem Lustgefühl begleitet. Wenn der Unterricht also belebend sein soll, so muß er nach dem Bisherigen einerseits das Interesse erregen und andererseits zur Selbsttätigkeit veranlassen. Wo sich an Stelle jenes Langesweiles zeigt und anstatt dieses Mangel an Betätigung bemerkt wird, da war der Unterricht ein Schlag ins Wasser. Die Beschaffenheit der unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers läßt sich also an der geistigen Regsamkeit der Kinder bald beurteilen, wofür der Unterricht während eines längeren Zeitraumes der Beurteilung unterzogen wird. Schwieriger gestaltet sich häufig das Urteil über eine einzelne Lektion. Die Gegenwart von beobachtenden fremden Personen veranlaßt die Kinder, aus Furcht vor Bloßstellungen oder sonstigen Beweggründen bei der Sache zu bleiben,

und bringt daher äußerlich dieselbe Wirkung hervor, wie das Interesse an dem gerade behandelten Gegenstande, wenn es vorhanden wäre. Die selbsttätige Verarbeitung und Verwendung des Gelernten kann im Rahmen einer Lehrprobe ausnahmsweise in dem gewünschten Umfange beobachtet werden. Es ergibt sich daher die Notwendigkeit, bei der Beurteilung der unterrichtlichen Behandlung einzelner Lehreinheiten nach bestimmten Normen zu verfahren, welche unter Berücksichtigung der jeweiligen äußeren Verhältnisse der Schule und der Beschaffenheit des Lehrstoffes als Maßstab der Kritik an die Lehrprobe angelegt werden.

Am meisten interessiert dabei natürlich die Art der Behandlung des Unterrichtsstoffes im engeren Sinne. Nur selten wird es vorkommen, daß der Lehrer das Thema falsch auffaßt oder den Stoff nicht sicher beherrscht, so daß er falsche oder ungenaue Angaben zur Aufnahme vor die Kinder bringt; doch hat die Beurteilung auch auf die äußere Korrektheit zu achten und muß daher diese Punkte berücksichtigen; denn wer sich bei einer Lehrprobe nicht der größten Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit befleißigt, wird sich zweifellos in seinem übrigen Unterrichte noch weit mehr gehen lassen. Von weit größerer Bedeutung ist jedoch die Frage nach dem Verhältnis des Gebotenen zu dem geistigen Standpunkte der Schüler. In seiner Klasse muß der Lehrende natürlich Bescheid wissen, in einer fremden hat er sich vorher darüber gebührend zu orientieren. Die vielen Fälle, in denen über die Köpfe der Schüler hinwegdoziert wird, rechtfertigen voll und ganz die Forderung der Analyse des kindlichen Gedankentreibes vor jeder Lektion. Wir müssen daher zu jeder Lehreinheit eine Vorbereitung verlangen, die an die Erfahrungen der Kinder, an früher erworbene Vorstellungen anknüpft. Zuweilen genügt wohl die bloße Angabe des Zieles, um die Spannung der zum Vollzuge von Apperzeptionen erforderlichen Seelengebilde hervorzurufen; doch nur dann, wenn das Neue keine besonderen Schwierigkeiten darbietet. Meist wird zur leichteren Einführung in das sofortige Verständnis des Lehrstoffes eine kurze Vorbereitung erforderlich sein. Die Vorbereitung muß daneben das Interesse für die folgende Darbietung erregen und darf schon deshalb nicht weitschweifig und ermüdend werden. „Kommen Sie endlich zur Sache!“ Wer hat diesen Einwurf des Examinators bei Examenlehrproben nicht schon gehört! Die Vorbereitung ist die erste Stufe des Lernprozesses; die pädagogische Geschicklichkeit des Lehrenden kann sich vornehmlich auf den folgenden Unterrichtsstufen zeigen. In den unteren und mittleren Klassen besonders wird der rechte Erfolg des Unterrichts im wesentlichen durch den Grad der Ausbildung bestimmt, den der Lehrer in seiner Kunst erlangt hat. Dilettanten ohne gründliche Übung erreichen, wie überall, so auch hier nur Scheinresultate, welche die rechte Entwicklung des kindlichen Geistes nur wenig fördern, ihr aber oft gar schädlich sind. Die geistbildende Verarbeitung des Unterrichtsstoffes, der Gegenstand alles oberflächlichen Wesens im Unterrichte, ist das sicherste Kriterium einer guten Methode und der richtigen Auffassung geistiger Bildung, gleichviel, welcher pädagogischen Schule der Lehrer angehört. Die Pädagogik der Gegenwart stützt sich haupt-

sächlich auf das von Herbart aufgestellte System. Seine Mängel sind zwar von den Gegnern der Herbartianer zur Genüge bloßgelegt worden, aber trotzdem verurteilt ein großer Teil der Lehrerschaft alles, was nicht mit Herbart und weiterhin mit Ziller, Stoy usw. übereinstimmt. Das ist weder im Sinne der Meister gehandelt, noch wissenschaftlich und pädagogisch richtig. Den gewichtigen Einfluß Herbarts und seiner Schüler auf die Hebung des Lehrerstandes und seiner Arbeit kann niemand verkennen, und die methodische Behandlung nach den Herbart-Zillerschen 5 Formalstufen ist besonders Anfängern als der sicherste Weg zur Erreichung der Unterrichtsziele zu empfehlen. Doch scheint bei längerer Benutzung des Schemas die Gefahr des Mechanisierens nicht ausgeschlossen. Auch die Formalstufen haben ihr Für und Wider, und eine einseitige Beurteilung des Unterrichts anderer vom Standpunkte der Herbart-Zillerschen Grundsätze aus kann leicht ungerecht gegen Andersdenkende werden. „Das Janertum, das nahezu in jedem Jahrzehnt eine neue Firma errichtet, aber immer den alten Geist beibehält, ist der Verderb aller Wissenschaft, ja geradezu die Verleugnung des Prinzips der Wissenschaft, nämlich des Prinzips der freien Forschung.“ Die Dörpfeldsche Trias: Anschauen, Denken, Anwenden wird sich schließlich bei jedem guten Unterricht zeigen; in welcher Weise sie heraustritt, ist Sache des einzelnen Lehrers und kann subjektiv wie objektiv verschieden sein. Aus diesem Grunde müssen wir bei der Beurteilung von Lehrproben jeden Autoritätsglauben verwerfen, dafür müssen wir aber einen prüfenden, unbefangenen Blick voraussetzen, welcher durch die Grundbegriffe der Pädagogik und durch eine Summe von praktischer Erfahrung unterstützt wird. Der gute Praktiker fordert vom Lehrenden anschauliche Darstellung des Lehrstoffes, folgerichtige Entwicklung desselben, was zu entwickeln ist, volle Klarheit des Neuen, feste Verbindung desselben mit ähnlichen Stoffen, praktische Vergleiche mit inhaltsverwandten Materien, Herausstellung von sittlichen und religiösen Wahrheiten und allgemeinen Grundsätzen, systematische Gruppierung und selbständige Anwendung. Auf diese Punkte wird also der Beurteiler zunächst sein Augenmerk zu richten haben, weil sie nach den Gesetzen des psychologischen Lernprozesses wesentlich sind, also bei Anhängern jeder pädagogischen Richtung im Unterrichte hervortreten müssen.

Da die Schule den erziehenden Unterricht pflegen soll, so muß jede Lektion auch in Hinsicht auf ihre erziehlische Wirksamkeit beurteilt werden; es ist darum bei allem Unterricht in den ethischen Fächern die Anwendung auf das Gemüt und den Willen unbedingt zu fordern. Wir erwarten also von einer guten Lehrprobe in diesen Unterrichtsgegenständen stets die Bezugnahme auf konkrete Einzelfälle aus dem Leben der Kinder. Das Gesamturteil über den Erfolg des Unterrichts hat also hiernach vornehmlich zwei Seiten zu berücksichtigen: die intellektuelle und die ethische Förderung der Schüler. Der Zuhörer muß sich bei der Bildung seines Urteils fragen, ob der Lehrer die Kernpunkte genügend hervorgehoben und zur Erkenntnis gebracht, oder ob er sich bei Nebensachen aufgehalten hat, ob er bei den Hauptfachen lange genug verweilt oder

zu schnell darüber hinging, als daß die Vorstellungen klar erfaßt und ficher festgehalten werden konnten.

Jede Lehrprobe muß ein Ziel, ein bestimmtes Unterrichtsergebnis verfolgen; sie darf niemals ein bloßes Frage- und Antwortspiel sein. Es ist also zu fordern, daß in jeder Lektion ein festes Resultat, ein Ge-
seß, eine Regel oder dergl. heraustrete. Ist dieses nicht der Fall, so ist der Nutzen der Lektion gering; der Erfolg entspricht nicht der aufgewandten Mühe und auch nicht der Erwartung des zuhörenden Schü-
lmannes.

Aber nicht nur auf das Was des Ergebnisses hat man bei der Kritik des Unterrichts zu achten, sondern in demselben Maße auf die Art seiner Gewinnung. Zur Erreichung der Unterrichtsziele ist zunächst die Beachtung und zweckmäßige Wahl der Unterrichtsformen unerlässlich; erst ihre richtige Anwendung an der rechten Stelle sichert den Lehrerfolg. Nicht alles kann entwickelt werden, trotzdem gleichen nach dem bekannten Worte auch heute noch manche Katecheten den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind. Wer umgekehrt darbietet, was entwickelt werden kann, lähmt die geistige Kraft, anstatt sie zu stärken. Bei richtiger Wahl der Unterrichtsformen ist noch auf ihre Handhabung zu achten. Bei der entwickelnden Lehrform müssen Sprünge und Lücken vermieden und logische Folgerungen verlangt werden.

Ein ganz besonderes Gewicht wird der Kritiker auf die Verwendung der Frage legen. Diese Ausführungen sollen sich nicht weitschweifig über die Notwendigkeit denk- und sprachrichtiger, deutlicher und bestimmter Fragen, über ihre angemessene Verteilung auf die Schüler, über die Wichtigkeit vollständiger, lauter und klarer Antworten verbreiten; diese Stoffe sind allgemein bekannt, wenn auch bei weitem nicht allgemein beachtet. Um in der Fragekunst die hohe Stufe unserer bedeutenden Pädagogen und Katecheten zu erreichen, bedarf es wohl einer angeborenen Anlage, aber immerhin darf man von jedem Lehrenden erwarten, daß seine Fragen nicht gröblich gegen die Forderung logischer Bestimmtheit verstoßen, und diese Forderung muß man bei der Beurteilung entwickelnden Unterrichts unbedingt stellen. Ist es schon nicht leicht, den vorhin angedeuteten allgemeinen Ansprüchen an die Frage gerecht zu werden, so ist es doch noch weit schwerer, logisch bestimmt zu fragen, da diese Kunst nicht nur eine gründliche Kenntnis der Grammatik, sondern auch die Beherrschung der wichtigsten Gesetze aus der Logik voraussetzt, wenn sie mit Bewußtsein und mit einem kritischen Blick auf die eigene Tätigkeit ausgeübt werden soll. Mangelhafte und unlogische Fragen erzeugen keine geistige Regsamkeit und verführen zum Raten; darum muß die stümperhafte Fragestellung scharf verurteilt werden. „Der gesamte Unterricht läßt sich nach zwei Richtungen sondern. Nach der einen Richtung haben wir die Aufgabe, ein bestimmtes Maß positiver Kenntnisse (in verschiedenen Fächern) beizubringen und bestimmte Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen usw.) einzuüben; nach der andern soll der Geist der Kinder zu scharfem Begreifen, Urteilen und Schließen erzogen werden. Ohne Hilfe der Fragekunst artet die erste Richtung in eine geistlose

Dressur, ein Einpausen und Abrichten aus, während das Ziel der zweiten Richtung gar nicht erreicht werden kann.“ Durch den Drill wird wenigstens noch etwas Gewinn erzielt, durch die mangelhafte Entwicklung aber wird die Ausbildung der geistigen Fähigkeit nicht gefördert, zuweilen eher gehemmt. Logisch richtige Fragen setzen zu ihrer Beantwortung eine bedeutende Geistesarbeit voraus. Wenn sie dem geistigen Standpunkte der Kinder angemessen sind, wird diesen allerdings genügend Zeit zur Befinnung gelassen werden müssen, wosern es sich um Entwicklung und nicht um eine Prüfung handelt. „Das versteht der Laie nicht zu beurteilen, darum wird sich fort und fort das traurige Schauspiel wiederholen, daß der tüchtige Lehrer vom Publikum verkannt, der unfähige aber schlaue Charlatan bevorzugt, ja unter Umständen hoch gepriesen wird.“ Der Lehrer muß bei seinem Urtheil einen anderen Maßstab anlegen, den der geistbildenden Kraft des Unterrichts, und kommt darum so oft zu anderen Resultaten als das pädagogisch nicht gebildete Publikum, welches sich nur zu gern durch Effekthascherei täuschen läßt.

Der Schulmann wird sich also bei der Beurteilung einer Lehrprobe immer fragen: Wurden die geistigen Kräfte der Schüler durch den Unterricht gestärkt, und ist eine dauernde Wirkung, ein bleibender Gewinn von ihm zu erwarten? Wenn eine von diesen Fragen verneint werden muß, so war die Arbeit vergeblich, der Unterricht ungenügend trotz äußeren Klappens und scheinbarer Lebendigkeit. Drill ist noch kein inneres Leben, und tausend Einzelheiten voll Leben werden erst durch gegenseitige Verbindung und mannigfaltige Beziehung zueinander ein lebendiges Ganzes. Daß sich aus dem Unterricht ein solches ergeben muß, ist eine gerechte Forderung, und man muß darum auf die Verbindung des Einzelnen mit früher Behandeltem sorgfältig achten. Hier zeigt es sich, ob der Lehrende versteht, den einzelnen Fäden nachzugehen, um sie schließlich fest zu vereinigen.

Ob er Theorie und Praxis aufeinander anzuwenden weiß, ergibt sich jedoch nicht nur aus der Anlage der Unterrichtsprobe, sondern auch aus dem erzielten Gewinn. Die gemüth- und willenbildenden Momente, welche durch die Unterweisung herausgehoben werden, lassen einen Schluß auf die Kenntnis der Entwicklung des menschlichen Geistes zu, und die geforderte Selbstthätigkeit der Schüler beweist, daß sie für den Lehrstoff erwärmt worden sind. Der Begriffsentwicklung schenken wir bei der Bildung unseres Urtheils darum besondere Aufmerksamkeit, weil sich gerade in ihr die psychologische Auffassung des Unterrichts vonseiten des Lehrers äußert. Wo gegebene Definitionen auswendig gelernt werden — und das soll noch immer vorkommen — da ist von einer tieferen Belehrung nicht die Rede, da ist der Unterricht trotz scheinbar glänzender Leistungen oberflächlich; wo die Begriffe durch Umschreibung, Vergleichung, Gegensatz gefunden werden, kommt die didaktische Kunstfertigkeit des Lehrers zur Geltung.

Auch der beste Lehrer kann nicht ganz auf Außerlichkeiten verzichten; in gewissen Fällen ist ihre Beachtung sogar dringend geboten. Das gilt z. B. von dem Verhalten des Lehrers den Schülern gegenüber.

Eine gute Disziplin sichert den Erfolg des Unterrichts und ist darum stets zu fordern; der Blick des Lehrers soll die Klasse beherrschen. Seinem Auge und Ohre sollen keine Fehler und Überschreitungen seiner Zöglinge entgehen; das ist nicht immer möglich, muß aber erstrebt werden.

Wichtig ist die gleichmäßige Heranziehung aller Schüler im Unterrichte, und besondere Teilnahme soll der Lehrer den Schwachen und Trägen entgegenbringen. Die Vorführung von Paradeschülern ist darum ein beliebtes Mittel bei vielen Lektionen, weil mit ihnen die wenigsten Schwierigkeiten zu überwinden sind. Wenn der Unterricht in Wirklichkeit so leicht wäre, wie es bei vielen Lehrproben den Anschein hat, so könnten die Lehrer nicht über Überanstrengung klagen; meist ist das eben anders. Die Verquickung zweier Begriffe: Tüchtigkeit des Lehrenden und glatter Verlauf des Unterrichts, die doch durchaus nicht in ursächlichem Zusammenhange stehen müssen, veranlaßt sogar manche Lehrer, beim Hospitieren Fremder in der Klasse nur die besseren Schüler zu berücksichtigen, um einen möglichst befriedigenden Eindruck der unterrichtlichen Tätigkeit hervorzurufen. Ich bin weit davon entfernt, den Lehrern allein die Schuld an dieser Verschiebung zuzuschreiben; sie hat sich eben durch die Veränderung der Schulverhältnisse im Laufe der Zeit herausgebildet.

Die innere Teilnahme am Unterricht wird am sichersten durch das Interesse am Lehrstoffe rege erhalten, ist also zum größten Teile ein Ausfluß des Lehrgeschickes; der erfahrene Schulmann sucht sie aber gegebenenfalles durch äußere, zweckentsprechende Mittel (Chorsprechen, Pausen, Aufstehen usw.) aufzufrischen und kommt auch mit diesen äußerlichkeiten psychologischen Gesetzen entgegen. — Die selbständige Anwendung des Gelernten kann man, wie vorhin bereits bemerkt wurde, während einer Lehrprobe nur selten beobachten; einen Ersatz dafür bieten zur Bervollständigung des Urteils die häuslichen Aufgaben. Aus ihrer Fassung kann man ihre Zweckmäßigkeit beurteilen und aus dem Gehörten einen Schluß auf ihre Ausführung machen.

Auch die Persönlichkeit des Lehrenden ist nicht ohne Einfluß auf die Ausführung der Lektion. Frische und anregende Personen werden meist bessere Erfolge zu verzeichnen haben als langweilige und trockene. Mangelnde Anlagen müssen hier nach Kräften ersetzt werden und können zu einem großen Teile ersetzt werden. Die erforderliche Kenntnis der Lehrmittel und die Vertrautheit mit ihrem Gebrauche läßt sich erst recht erwerben; dasselbe gilt von einer gewählten Ausdrucksweise. Die Sprache sei frei von Fremdwörtern, provinziellen und unverständlichen Ausdrücken, lautrein und schlicht. Hastiges, übereiltes Sprechen führt den Lehrstoff zu schnell vor, so daß die Kinder nur schwer folgen können, zu weit-schweifige Sprache ermüdet, zu knappe Darstellung läßt manches unverständlich: es ist nicht immer leicht, hier den goldenen Mittelweg zu finden. Die Fertigkeit zu schnellem Entwurfe von Skizzen an der Wandtafel vermag den Unterricht oftmals recht lebendig zu gestalten; sie ist leider nicht jedem eigen und kann selbst in beschränkten Grenzen nur schwer erworben werden. Wer sie aber besitzt, darf sie nicht unbenuzt ruhen lassen.

Der Lehrton muß nicht nur dem Unterrichtsgegenstande, sondern auch der Entwicklungsstufe der Schüler angemessen sein. Der Stoff an sich ist tot; erst das Wort des Lehrers belebt ihn. Im Worte liegt die geistige Erbschaft von Jahrtausenden, und die Mittheilung der Begriffe durch das Wort ist die staunenswerteste That des Menschen, sowie der Weg zu höherer Kultur; daher hat man lange Zeit Lehren und Sprechen für gleichbedeutend gehalten. Was dem Naturmenschen bei der Vermittlung seiner Gedanken das Zeigen ist, ist dem Kulturmenschen das Sprechen. Es ist also als das vornehmlichste Lehrmittel zu betrachten. Wie alle übrigen, so wird aber auch dieses Lehrmittel erst dann didaktisch, wenn es dem Zwecke des Unterrichts entspricht. Die Eltern erzählen, der Lehrer lehrt, d. h. er beobachtet die richtige Weise des Sprechens beim Unterrichte. Der Lehrton läßt sich nicht durch allgemeine Vorschriften ein für allemal bestimmen. Auch hier tragen Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor. Man hat gewisse Grundforderungen für den Lehrton aufgestellt; trotzdem bleibt es oft schwer, hier das Rechte zu treffen, und Lehrproben können hier sehr belehrend wirken. Den richtigen Lehrton zu treffen, ist besonders in größeren Klassen sehr wichtig, ihn zu verfehlen, sehr bedenklich.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, daß die Beurteilung einer Lehrprobe von den verschiedensten Gesichtspunkten und unter Hintanzetzung unwesentlicher Punkte erfolgen muß, wenn sie zur Förderung der Zuhörer und zur Befriedigung des Lehrenden dienen soll.

Der Volksgesang, ein ethisches und nationales Bildungsmittel, in historischer Beleuchtung.

Von Seminarlehrer Karl Roeder, Herford.

(Schluß.)

Naturvölker. Die Berichte von Forschern und Reisenden über die Musikverhältnisse heutiger Naturvölker lauten keineswegs ungünstig. So begegnet man bei den afrikanischen Harari, Somali und Golo poetischen und musikalischen Gefühlsäußerungen; ebenso wird der lebhafteste Musiksinne der Buschmänner und Hottentotten gerühmt. Ein berühmter Reisender lobt den gut ausgebildeten Toninn der Negerstämme am oberen Nil; ihre Lieder in Molltönen seien äußerst harmonisch und würden mehrstimmig vom Chor und Solo abwechselnd gesungen. —

Auch dem Australier sei Gesang (und Tanz) eine Hauptlebensfreude; nur mit den Musikinstrumenten soll es noch schlecht bestellt sein, sie taugten meist nur zum Takt schlagen.

Die Beobachtung der Naturvölker bestätigt, „daß alles, was das Herz eines bildungslosen Naturmenschen bewegt, in der Poesie nachzittert, — daß auch bei Naturmenschen Gefühls- und Tonwellen in-

einanderfließen“. Diese Beobachtung, verbunden mit dem Einblick in die Geschichte alter Kulturvölker, kann nur den Beweis dafür liefern, daß Gesangsanlage und Gesangsbedürfnis in jedem Menschen liegen; es kann darum der Gesang so wenig als die Sprache eine menschliche Erfindung oder ein Erzeugnis der Kultur sein, sondern er ist eine jedem Menschen verliehene „Morgengabe der Natur“.

Betrachtungen. Es muß zum ernstesten Nachdenken anregen, wenn Geschichte und Forschung uns berichten, daß Völker, welche sich einer mehrtausendjährigen Kultur rühmen, nicht weit über die ersten kindlichen Anfänge in der musikalischen Kunst hinausgekommen sind! — daß sie sich trotz mancherlei theoretischer und philosophischer Ansichten und Mutmaßungen über Wesen und Wert der Musik in praktischer Hinsicht nicht besonders hoch über die Kunstleistungen bildungsloser Naturvölker, deren Gefühlsausdruck in Tönen meist viel unmittelbarer fließt, erheben! Da möchte man fast versucht werden, die Kultur selbst für eine Feindin einer glücklichen Kunstentfaltung zu halten, wenn nicht noch andere Erscheinungen diese Frage in ein anderes Licht stellten. Da sehen wir denn in erster Linie als bewußte oder unbewußte Feinde einer natürlichen Gesangs- und Kunstentfaltung die berufenen Träger und Förderer der Kultur, denen es an der nötigen Einsicht fehlte, um den Gesang zu einem entwicklungsfähigen Erziehungsfaktor zu machen. Despotisch und dogmatisch in enge, bestimmte Formen eingezwängt, konnte eine solche Gesangkunst nach mehrtausendjähriger Dauer wohl einen Maßstab für die sittlichen Verhältnisse des betreffenden Volkes abgeben und sich als spezifisch nationales Eigentum charakterisieren. Da aber der Kunst jede freie Bewegung, die Vorbedingung zu einer natürlichen Höherentwicklung, genommen war, konnte sie nicht über eine nur in der Einbildung bestehende sittlich und national wirkende Kraftäußerung hinauskommen; sie blieb durch Jahrtausende hindurch mehr äußerliche Zeremonie — dem Personen- und Götterkult entsprechend — wovon die Achtung mit der Autorität der jeweiligen Machthaber stieg oder sank. — Mögen nun auch Volksanlage und andere Momente teil daran haben, in erster Linie bleiben die politischen und religiösen Lenker jener Völker verantwortlich für die Verkümmernng einer angeborenen Naturanlage; anstatt deren Entwicklung verständig zu leiten und zu fördern, sehen wir sie geradezu aufgehalten und verhindert.

Ägypten. Machen wir einen Ausflug ins Reich der Pyramiden! Dort erzählen uns Wandbilder von einer Kultur, deren Anfänge mehr als 4000 Jahre vor Beginn unserer Zeitrechnung liegen. Sie erzählen auch von einem reichentwickelten Musikleben, welches aufs engste mit dem politischen, religiösen und gesellschaftlichen Leben verknüpft war. Wir erfahren da, daß die Tonkunst im Anfang fast ausschließlich in Gesängen bestand, welche den Gottheiten und Königen gewidmet waren.

Nach und nach trat auch reiche Instrumentalmusik hinzu, welche nicht nur zur Erheiterung der Lebenden, sondern auch zur Ehrung der Verstorbenen diente. Einen hervorragenden Anteil im altägyptischen Musikleben haben die Frauen; ja es gab in späterer Zeit ganze Frauenorchester, welche die Harfe, die Lyra, die Handpauke, die Doppelflöte usw. zu spielen verstanden. In überaus leichter und durchsichtiger Gewandung, geschmückt mit Hals- und Ohrschmuck usw. verherrlichten sie den vielgestaltigen Tempeldienst, erhöhten sie die Freuden der Festgelage, wirkten mit in den Prozessionen und verschönten als Frauen zweiter Ordnung das Leben ihres Eheherrn. Das Leben bot vielfache Gelegenheit zu musikalischer Ausschmückung — nicht nur bei den zahlreichen religiösen Festen — sondern auch bei Familienfesten aller Art, bei welchen in oft drastischer Erinnerung an das kurze Lebensdasein einer ebenso drastischen und poetisch unumwunden ausgesprochenen Genußphilosophie gehuldigt wurde. — Auch Militärmusik — mit Trommeln, Trompeten, Hörnern, Pauken und anderem Schlagzeug ausgeführt — fand Pflege und praktische Verwendung beim Marsche der Soldaten. — Auch bei der Arbeit wurde die Musik als erleichterndes Mittel in Dienst genommen; mit entsprechendem Gesang wurde das Ruder geführt, oder andere rhythmisch erfolgende Arbeitsbewegungen begleitet. — Leider aber reichten Jahrtausende nicht hin, um eine Kunst, der die diatonische und chromatische Tonfolge schon geläufig waren, über die Anfänge des Volksgesanges und kindlich naiver Instrumentalmusik hinaus zu heben. Der Einfluß eindringender Eroberer brachte zwar eine Bereicherung in Hinsicht auf Musikinstrumente, bildete aber neben vielen alten Hemmnissen ein neues, und schließlich hat der Islam nichts weniger versucht, als die vorhandene hervorragende Naturanlage kunstfreundlich zu fördern.

Es ist eine oft beobachtete Eigentümlichkeit der auf niedriger Kulturstufe stehenden Völker, daß sie an dem alten Hergebrachten zähe festhalten; so findet man auch bei den heutigen Ägyptern — sogar bei den christlichen Kopten — nicht nur Instrumentenformen, sondern auch mit Tanz und Musik verbundene Gebräuche bei gewissen Gelegenheiten, die ein mehrtausendjähriges Alter haben dürften.

Man muß sagen: fast unbewußt, instinktiv, hat das alte Kulturvolk der Ägypter auf Grund seiner musikalischen Naturanlage ein ethisch und national wirkendes Bildungsmittel in der Musik gefunden. So wenig man aber der Tonkunst an sich zumuten darf, wie eine Seelenarznei, oder gar dämonisch zu wirken, so wenig kann sie für die sittliche Entartung eines Volkes, mit der die Entartung der Kunst als natürliche Folge gleichen Schritt hält, verantwortlich gemacht werden. Tatsache ist, daß sich nach dem politischen und sittlichen Untergang des Volkes die in ihren Anfängen steckende Kunst nicht mehr zu einem mächtigeren Volkserziehungsfaktor erheben konnte; gleichwohl ist die Wirksamkeit der ägyptischen Musikschulen nicht spurlos vorübergegangen, sondern hat der Nachwelt keimfähige Saatkörner hinterlassen.

Babylonien und Assyrien. Ghe wir auf geschichtlich bekannterem Boden Umschau halten, wollen wir noch eine jener alten längst verschütteten Kulturstätten betreten. — Opfermutigem und kühnem Forschungszeifer ist es gelungen, eine zur Ergänzung und Berichtigung der Geschichte hochwichtige Geisteskultur ans Licht zu ziehen, deren Alter auf mehr als 5000 Jahre geschätzt werden dürfte. — Durch die mit großem Erfolge betriebenen Ausgrabungen des Franzosen P. E. Botta in Khorsabad, sowie die Aufdeckung Nineves durch Auzan Henry Layard wurden in den bloßgelegten Palästen assyrischer Könige unter anderem die Reste der vom König Assurbanipal angelegten Bibliothek, bestehend in Tausenden beschriebener Tontafeln, entdeckt. Der Engländer George Smith setzte diese Ausgrabungen mit dem Erfolg fort, daß noch eine Menge, allerdings meist beschädigter Keilschrifttafeln, aufgefunden wurden. Diese Tafeln, unter denen die ältesten ein Alter von nahezu $3\frac{1}{2}$ Jahrtausenden haben, enthalten eine abschriftliche Sammlung von babylonischen Literaturwerken, welche ein gleiches und höheres Alter haben müssen. Werke der nach dem Untergang Nineves wieder aufgelebten babylonischen Literatur fanden Aufnahme in der durch Nebukadnezar und dessen Nachfolger gegründeten großen Bibliothek. — Noch um 1000 Jahre ältere Schrifttafeln wurden von Lofthus bei Senkereh gefunden. — Außerdem wird von Funden berichtet, deren Texte nahezu 5000 Jahre alt sein sollen.

Diese Tafeln geben hochinteressante Aufschlüsse über Glaubensanschauungen und religiöse Gebräuche der alten Babylonier; sie teilen auch — meist auf priester-königliche Religionshandlungen Bezug nehmende — poetische Erzeugnisse mit und verraten gleichzeitig, daß dabei der musikalischen Mitwirkung nicht entbehrt wurde.

Mit tatsächlicher Lebensgefahr unter einer glaubensfanatischen Bevölkerung entdeckte der französische Konsul in Basra, E. de Sarzec, bei seinen Ausgrabungen in Tello neben andern hochwichtigen Funden auch ein Relief mit einer Darstellung von Musikern. Es ist dies vielleicht das älteste historische Zeugnis vom hohen Alter der Musik, indem es aus der Zeit des Priesterkönigs Gudia (vor 3000 v. Chr.) stammen soll. Dieses Relief bekundet, daß im alten Mesopotamien zur Ehre der Götter, wie auch zum Vergnügen der Könige vokalliter und instrumentaliter musiziert wurde; als Instrumente sind die Flöte, Harfe und die Trommel vorhanden, während der Takt von den Sängern durch Klatschen mit den Händen markiert wurde.

Unter Musikbegleitung trugen die Priesterkönige selbst — das bezeugen andere von Auzan H. Layard gefundene Reliefs — ihre Dankeshymnen für Jagd- oder Kriegsglück den Göttern vor. — Unter Harfen- und Flötenklang, mit Trommelschlag und dem Gesang taktklatschender Frauen und Knaben wurde dem siegreich heimkehrenden König entgegengezogen.

Interessant sind die starken Anklänge an die altassyrischen Hymnen und Bußpsalmen, welchen man später im alten Testament begegnet. „Beachtenswert ist es nun, daß die ältesten Denkmäler der babyl-

nischen Literatur Zauber- und Beschwörungsformeln sind, und daß noch jetzt die finnisch-ugrischen und mehrere Turkstämme keinen anderen Kultus kennen als Zaubergebräuche und keine anderen Priester besitzen, als Zauberer, Schamanen.“

Nach den aufgefundenen Zeugen erscheint es unzweifelhaft, daß die Musik auch auf den blutigen Kriegszügen eine wichtige Rolle gespielt hat. Ebenso diente — ähnlich wie in Agypten — die Musik zur Hebung der Tafelfreuden.

Wenn es durch Urkunden bis jetzt auch noch nicht nachgewiesen und bestätigt ist, daß die alten Assyrier Tonzeichen kannten, so dürfte es doch, da der Besitz solcher Zeichen bei den Indern, Persern, Chinesen, Agyptern und Hebräern unzweifelhaft feststeht, als höchst wahrscheinlich angenommen werden.

Nicht auf derselben Höhe stehend, aber in ähnlichem Rahmen wie die assyrische Tonkunst, bewegte sich auch die syrisch-phönitische. Beide Völker stimmten jedoch in der Genußphilosophie überein; manche ihrer Anschauungen finden in Salomos Aussprüchen biblischen Ausdruck. — Aus der Tatsache, daß alle der reinen Genußphilosophie huldigenden Völker auch musikalische Ergänzungen liebten, suchten griechische Philosophen ihre Behauptung abzuleiten, daß die Musik der verweichlichende Faktor sei. Bei ihrer irrtümlichen Auffassung übersehen sie völlig, daß die Verweichlichung auch ohne Musik eintreten konnte, daß die Musik selbst höchstens noch als gewissenbetäubendes Mittel mitwirkte; daß aber bei einer durchgreifenden Läuterung der Sitten und Lebensanschauungen gerade die Musik als ein sittlich und national hebendes Bildungsmittel erfolgreich zur Hand geht. Die Musikliebe der alten Sumerier und Assyrier hat sich auch auf die heutigen Stammesgenossen der turanischen Babylonier vererbt. Ozbegen, Kirgisen und Turkmannen üben und unterhalten sich gern mit Erzählen, Stegreifdichten und Viedersingen. Dabei begleiten sie sich auf der Datura, einem Saiteninstrument. — Eine sittliche Entartung bildet der Batscha, welcher das durch den Koran aus dem öffentlichen Leben verbannte weibliche Element vertritt. In weiblicher Kleidung singt und tanzt er anstatt der Bajadere und übertreibt noch deren auf Weckung gemeiner Leidenschaft abzielende Bewegungen. — Auch die Bettelmönche der Mohamedaner, denen wir schon einmal begegnet sind, spielen sich als musikalische Tänzer auf. Trotz des Verbotes des Korans geben sie sich mit Zaubern ab. Wie die Priester der Babylonier vor fünf Jahrtausenden suchten die Derwische, wie die nicht islamischen Völker Mittelasien, Krankheiten durch Beschwörungshymnen und Zaubersformeln zu bannen. Während diese Derwische im allgemeinen fast wie Heilige wegen ihres Gesanges geachtet sind, haben sie bei den grausamen, räuberischen Turkmannen wenig Glück. — Die heutigen Volkslieder der Turkmannen zeigen mit den Liedern der ihren stammverwandten Ungarn große Ähnlichkeit; bei der Tatsache ihres gemeinsamen Geburtslandes liegt hier ein Beweis vor für die Dauerhaftigkeit und das hohe Alter, welche Volksweisen eigen sind.

Die Juden. Geschichtlich heimisch fühlen wir uns bei den alten Juden. Zwar hat die heutige Forschung dem Tubal-Kain als erstem Instrumentenfabrikanten, wie auch dem Tubal als dem Stammvater der Musiker nicht viel von dem alten Ruhm gelassen. Auf der Grundlage reicher musikalischer Naturanlage und jangesfrohen Sinnes hat sich die Musik der alten Juden unter ägyptischem, babylonischem und phönizischem Einfluß entwickelt. In erster Linie diente ihnen die Musik zur Verherrlichung des Gottesdienstes. Bei allen Anlässen war bei ihnen der Gesang der geeignetste Gefühlsdolmetsch Jehovah gegenüber. Dabei besaß das Volk auch seine eigenen Volksweisen als Liebeslieder, Hirten- und Schnitterlieder usw., und wir begegnen gerade bei den Juden einer gerechten Würdigung des Volksgesanges und einem direkten Kulturan schluß an denselben, indem solchen vorhandenen Volksweisen religiöse Texte untergelegt wurden. Da die Volkslieder selbst, der Glaubens- und Lebensanschauung entsprechend, eines ethischen Gehaltes nicht entbehren durften, so stand einer Erhebung in den Dienst des Heiligsten nichts im Wege. Derselben Erscheinung, Volksmelodien religiöse Texte zu Grunde zu legen, begegnen wir in der Reformationszeit ja wieder. — An den Königshöfen scheint die Kunst ganz besonders eine Heimstätte gefunden zu haben, vorzugsweise unter David und Salomo, welche sich selbst als hervorragend begabte Dichter einen unvergänglichen Namen machten. Wenn man aus den Zahlenangaben über ihre Musikkapellen und Vorräte kostbarer Instrumente die Übertreibung asiatischer Schätzung in Abzug bringt, bleibt immer noch genug, um die unbegrenzte Liebe zur Tonkunst zu beweisen. — Daß in den Schulen auch der für den Gottesdienst erforderliche Gesang Pflege fand, darf mit Bestimmtheit angenommen werden; in den Prophetenschulen kam auch die Übung im Handhaben der Musikinstrumente hinzu, und hier wird es auch an theoretischen Unterweisungen nicht gefehlt haben.

Soviel steht fest, daß die altjüdische Musik veredelnd an der Volksbildung teilgenommen hat; daß ihr eine sittliche Einwirkung möglich war, beweist ein Einblick in den Text ihrer Tempelgesänge. Man mag von der rein musikalischen Bedeutung der altjüdischen Musik hoch oder gering denken: die Anfänge der christlichen Kunst schließen unmittelbar an meist mündlich überlieferte Tempelgesänge des jüdischen Kultus an, während die hochentwickelte hebräische Lyrik von weittragendster Bedeutung für die Entwicklung der christlichen Kirchenmusik geworden und bis in unsere Tage geblieben ist.

Griechen. Bei keinem vorchristlichen Volke ist die Tonkunst zu so hoher Bedeutung und Blüte gelangt als bei den alten Griechen. Flossen bei den Juden die ethischen und nationalen Grundlehren zusammen und verhüteten durch ihren reinen Gehalt einen verderblichen Mißbrauch der Kunst zu verwerflichen Nebenzwecken, so wurde von den alten Griechen zuerst die Musik als ein ethisches und nationales

Bildungselement erkannt und in bevorzugtem Maße gepflegt. Be-
fruchtet von der Kultur anderer Völker, mit welchen sie in mittel- und
unmittelbare Berührung kamen; begünstigt durch Lage und Beschaffen-
heit ihres Landes, sowie durch das Naturell des Volkes, entwickelte
sie in mehr individueller Freiheit und Richtung eine Kunst, welche
aufs engste mit ihrem religiösen, politischen und gesellschaftlichen Leben
verknüpft war und eine bei keinem Volke bis dahin gekannte Herrschaft
auf die Gemüter ausübte. Die hohe Bedeutung, welche das griechische
Volk der Tonkunst beimaß, erhellt schon aus der poesiereichen Mythe.

Ihre Götter selbst huldigen mit Vorliebe der Musik; sie sind
Erfinder der Kunst und der Instrumente, sowie auch die ersten Lehr-
meister. Bei keinem himmlischen Feste fehlt die musikalische Unter-
haltung und Verherrlichung. Da ist es selbstverständlich, daß Hymnen
an die Götter und Loblieder zu Ehren der großen Herren nicht wür-
diger als in musikalischem Gewande dargebracht werden können. Es
ist keine zufällige, auch nicht auf egoistische Spekulation gebaute
Forderung, daß die Knaben nicht nur körperlich — durch Gymnastik
— sondern auch geistig — durch die Musik — gebildet werden sollen;
diese Forderung beruht vielmehr auf der vom mythischen Zeitalter ent-
sprossenen Anschauungs- und Denkweise der Griechen.

So lernten denn die Knaben frühzeitig Lieder singen zu Ehren
der Götter und Helden (ethisch und national!) und lernten später auch
ein Instrument spielen: *Phrya* und *Kithara* oder die Flöte. — Auch
für die Mädchen gab es Musikschulen, so die Schule der berühmten
Dichterin *Sappho* in der Blütezeit der griechischen Musik im 6. und
5. Jahrh. v. Chr.

Zunächst hatte die Musik bei religiösen und politischen Festen
mitzuwirken. Es gab aber auch landwirtschaftliche Feste wie Ernte-,
Tennen- und Schlauchfeste, wobei Musik, Gesang und Tanz mitwirkten.
Daß Musik und Gesang bei den häuslichen Festen nicht minder fehlen
durften, ist feststehend; namentlich bei Eheschließungen spielten sie eine
große Rolle.

Bei einer solchen Volksauffassung vom Werte der Musik konnte
es nicht fehlen, daß sich dieselbe praktisch und theoretisch fortentwickeln
mußte. War die Musik erst nur ausschmückender Teil der olympischen
Spiele, so erhielten bei den pythischen Spielen zu Delphi und bei der
Feier der Panathäen (letzte durch Perikles' Anordnung) auch Dichter-
Sänger und Musiker Gelegenheit, um den oft kostbaren Preis zu
ringen. Später traten bei den olympischen Spielen auch Knabenchöre
auf, welche Gesänge (Choräle) zu Ehren der Götter vortrugen; Poeten
verfaßten zum Preise der Sieger Gesänge und setzten sie in Musik.
Überhaupt wurden die Wettkämpfe selbst musikalisch (meist durch die
Flöte) begleitet und die Sieger musikalisch verherrlicht.

Bei verschiedenen dem Apoll geweihten Festen traten selbstredend
Sänger und Musiker auf den Kampfplatz. Dieser Wettkampf auf dem
Kunstgebiete mußte der individuellen Entfaltung des Einzelnen förder-
lich sein. Wir sehen als Folge neben den Athleten eine Reihe von

Musikvirtuosen glänzen, ebenso eine Anzahl berühmter Dichterkomponisten und Direktoren von Sängers- und Instrumentalistschulen.

Es ist der eigenthümlichen Beschaffenheit Griechenlands zuzuschreiben, daß sich nebeneinander auf verhältnismäßig kleinem Raume mehrere Staaten selbständig entwickeln konnten. Auch in der Musik hat sich diese Unabhängigkeit der einzelnen Hauptstämme bewährt und in der Verschiedenheit des tonlichen Inhalts gezeigt. Es entwickelten sich dadurch die verschiedenen griechischen diatonischen Tonarten, welche uns unter der Bezeichnung als dorische, phrygische, lydische usw. bekannt geworden sind.

Man schreibt dem Musikgelehrten Terpander von Lesbos das Verdienst zu, die verschiedenen Spiel- und Gesangsweisen gesammelt und so zum Gemeingut gemacht zu haben.

Dicht- und Tonkunst waren organisch miteinander verbunden, und zwar so innig, daß es zum vollen Ruhme nötig war, daß der Dichter seine Verse auch in Musik setzen konnte. — Diese enge organische Verbindung machte sich nicht nur in der Lyrik und Epik, sondern auch beim Drama geltend. Anfänglich, auch noch unter Aischylos, teilten sich Schauspieler und Chor bezw. dessen Führer in die dramatische Handlung; durch Sophokles wurde das Eingreifen des Chores in die Handlung beseitigt und dem Chore die Rolle eines idealen Teilnehmers am Schicksale des Helden übertragen; in seinen Äußerungen spiegeln sich die Eindrücke des Dramas wieder. — Dem Dichter Pindar und dem Musikschriftsteller Aristoxenos wird volle Poetengabe nachgerühmt, während Euripides seine Tragödien einem Fachmann zur musikalischen Bearbeitung übertragen mußte.

Der bekannteste lyrische Sänger und Dichter ist Anakreon von Teos. — Arion von Methymna gab den Anstoß zur Entwicklung der Tragödie. Pindar war auf allen Gebieten des Gesanges und der Dichtkunst bewandert. Aischylos, Sophokles und Euripides bebauten vorzugsweise das dramatische Feld.

Auch in unsern Tagen können wir die Erfahrung machen, daß öffentliche musikalische Wettkämpfe anregend und zu höheren Zielen anspornend wirken. Sieht man sich aber die Preiswetttsingen der Männergesangsvereine näher an, dann kann es einem nicht entgehen, daß diese musikalischen Veranstaltungen leider auch unmoralische und kunstwidrige Auswüchse treiben. Es ist da häufig nur recht wenig von dem edlen Ziele der künstlerischen Vervollkommenung zu bemerken, dafür aber oft eine verachtenswerte Gier nach hohen und höchsten Geldpreisen. Auch ist die den einzelnen Sängern eines sieggekrönten Vereins demoralisierende Wirkung nicht selten zu beobachten; statt mit neuer Arbeitslust und erhöhtem Studieneifer den Gesangsübungen beizuwohnen, hält dreiste Aufgeblasenheit und völlig unbegründete Einfeldbildung der persönlichen Unübertrefflichkeit davon zurück. Leichtere Aufgaben — wie die Pflege des einfachen Volksliedes — werden nur mit geringschätzigem Achselzucken in Angriff genommen und auch dem ent-

sprechend gelöst. Da ist es denn mit den Vorteilen, welche die hehre Kunst aus solchen Preiserrungenschaften zieht, recht traurig bestellt.

Ebenso kann auch der für die Kunst im allgemeinen bleibende Wert der ungezählten Virtuosenwanderungen nicht besonders hoch angeschlagen werden.

In Griechenland folgte der Niedergang der Kunst ihrer Entartung, herbeigeführt und gezeitigt durch ein egoistisches Virtuositentum, direkt auf dem Fuße. Die Kunst verlor ihren Charakter als heilige Kunst; sie diente nur noch dem Erwerb und dem Bestreben, dem Publikum zu gefallen. Von der Absicht, sich durch den Einfluß der Musik sittlich veredeln zu lassen, konnte nicht mehr die Rede sein.

Welche Hinterlassenschaft der musikalischen Kunst der alten Griechen hat die Nachwelt zu verzeichnen? An Kompositionen reiner Instrumentalmusik gar nichts von Bedeutung, an Gesängen auch nur wenig, was noch außerdem in Anbetracht der hervortretenden musikalischen Armut keinen besonders günstigen Rückschluß auf den musikalischen Wert der altgriechischen Tonwerke überhaupt zuläßt. — Es darf kaum angenommen werden, daß Mehrstimmigkeit — wenn auch nur in der Form affordischer Gesangsbegleitung — bestanden habe; in bezug auf den Gesang gilt als feststehend, daß alles unisono, bei Chören mit gemischten Stimmgattungen in Oktaven gesungen wurde.

Die griechischen Gesänge bewegten sich in den bekannten griechischen (diatonischen) Tonarten, welche erst nach und nach aus Viertonreihen (deren Töne der jeweiligen Saitenstimmung der vierstimmigen Lyra entsprachen) sich zu Achttonreihen (als doppelte Tetrachorde aufgefaßt) entwickelten. Man kam schließlich auf folgende Tonreihen, welche die Grundlage der verschiedenen Tongeschlechter waren:

Dorisch: e, f, g, a, h, c, d, e;
 Hypodorisch: a, h, c, d, e, f, g, a;
 Phrygisch: d, e, f, g, a, h, c, d;
 Lydisch: c, d, e, f, g, a, h, c;
 Hypolydisch: f, g, a, h, c, d, e, f;
 Mixolydisch: H, c, d, e, f, g, a, h.

Neben dem diatonischen Tongeschlecht unterschieden die Griechen auch noch das chromatische und das enharmonische.

Veranschaulichung:

diatonisch: h, $\overset{1/2}{\text{c}}$, $\overset{1}{\text{d}}$, $\overset{1}{\text{e}}$;
 chromatisch: h, $\overset{1/2}{\text{c}}$, $\overset{1/2}{\text{eis}}$, $\overset{1 1/2}{\text{e}}$;
 enharmonisch: h, $\overset{1/4}{\text{h}}$, $\overset{1/4}{\text{c}}$, $\overset{2}{\text{e}}$.

Aus dem chromatischen Tongeschlecht hat sich unsere heutige chromatische Tonreihe herausgebildet, während das enharmonische vollständig

aufser Gebrauch kam. Eine enharmonische Oktave würde man in griechischem Sinne erhalten, wenn man zwischen H C und E F je einen Ton mit beiderseitigem Abstand von einem Viertelton einschieben würde. Takt und Versfuß waren bei den Griechen dasselbe, da sich der Rhythmus an den Versbau des Gesangtextes anzulehnen hatte; es wurde daher durch die Noten, für Gesang und Instrumente verschieden, nur die Höhe oder Tiefe angegeben, da die Länge der Note vom Texte abhängig war. Bei dieser Freiheit in taktischer Hinsicht waren auch keine Taktstriche nötig; (eine strenge Taktgliederung fehlte bekanntlich noch zur Zeit eines Palästrina.) Neben drei-, vier- und sechstheiligem Takte besaßen die Griechen merkwürdigerweise auch noch einen fünftheiligen.

Die griechischen Gelehrten haben sich alle mehr oder weniger um die Tonkunst verdient und berühmt zu machen gesucht. Einmal erfasst und durchdrungen von dem Glaubenssage, daß nur unter Mitwirkung der musischen Mächte eine wirkliche harmonische Bildung möglich sei, konnte sich der Einzelne und besonders der Erzieher und Gelehrte nicht mehr der Mitarbeit entziehen. Es spricht für den kräftigen und lebendigen Musiksinn der Griechen, daß sich ihre Musiktheoretiker und Musikphilosophen — gestützt auf ägyptische, babylonische und wohl auch ostasiatische Gelehrtenwerke — eingehend mit dem Wesen der inneren Musik befaßten. Freilich schrieben ihre Philosophen der Musik in bezug auf geheime innere Macht alles Mögliche und Unmögliche zu und ergingen sich in kindlich naiven Mutmaßungen über den wahren und rechten Gebrauch der Tonkunst bei der Volksbildung. Sie haben aber das Gute gewollt und das Edle erstrebt, wenn sie auch in gar vielen Stücken in kindlichem Irrwahn befangen blieben.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß auch hier einseitige religiöse dogmatische Vorstellungen einer völlig freien Entwicklung der Tonkunst nicht förderlich waren, wurde doch aus Gewissenskrampeln die eine oder andere Tonart wegen ihres unheilvollen Einflusses sozusagen mit dem Bann belegt, und gerade die Tonarten, welche sich später — frei von hierarchischer oder politischer Einengung, zu herrschenden Tongeschlechtern herausgebildet haben.

Das Volk war noch zu jugendlich unreif und religiös-politisch zu sehr auf das Führen am Gängelbände angewiesen, um zur Reife und völligen Entfaltung zu bringen, was unter so schönen idealen Voraussetzungen in den hellenischen Kulturboden gesät war. Dazu kam die schließliche sittliche Entartung der großen Repräsentanten des praktischen Musikerberufs, die sich in selbstgefälliger Weise mit dem Beifall und der klingenden Belohnung des großen Publikums begnügten. — Die Unterwerfung unter die stolzen Römer vollendete das ersterbende Ausklingen der griechischen Tonkunst.

Fester wurzelte der Volksgefang; denn wir dürfen wohl annehmen, daß die neugriechischen Volkslieder innerlich verwandte Nachklänge des altgriechischen Volksgefanges sind — findet man doch in diesen meist melancholischen düstern Volksliedern neben dem Hervorstechen der alten

hellenischen Tonarten auch eine charakteristische Ursprünglichkeit des Rhythmus.

Die Nachwelt wird dessen dankbar zu gedenken haben, was Altgriechenland in edler jugendlicher Begeisterung in der Töne Kunst geleistet hat; gleichwohl war ihre Hinterlassenschaft gerade auf diesem Gebiete der Kultur eine winzige im Vergleich zu Kulturbereicherungen auf anderen Gebieten. Ein frischer Lebenshauch mußte die übrig gebliebenen noch glimmenden Funken der in Asche zusammengesunkenen griechischen Tonkunst zu einer neuen hochlodernden Flamme entfachen, welche die Bahnen einer neuen, zu den höchsten Zielen strebenden Kunst in helles Licht setzte.

Als Griechenlands Selbständigkeit durch die Unterwerfung unter die römische Weltmacht ihr Ende fand, war die Tonkunst bereits auf dem Punkte angelangt, wo ihr nicht mehr die edelsten Ziele erstrebenswert schienen. Wenn römische Väter vor dem unheilvollen Einfluß der griechischen Kultur auf Roms praktischen gesunden Volkssinn lange vorher warnten, so hatten sie in Rücksicht auf die zuletzt nur noch dem rein sinnlichen Behagen dienende Tonkunst wohl recht.

Als die griechische Kunst in Rom Einfluß gewann, bestand dort bereits eine selbständige, auf der Naturanlage der altitalienischen Völker beruhende Musik, die bei Götterfesten, Kriegszügen oder anderen Gelegenheiten mitzuwirken hatte. Es gab nationale Volksweisen: Soldaten-, Matrosen-, Bauern-, Bettler-, Kinder- und Tanzlieder. Galt in den frühesten Zeiten das Musizieren als eine eines reichen Römers unwürdige Beschäftigung, und wurden daher musizierende Sklaven — oft ganze Kapellen — damit beauftragt, so wurde dieses Vorurteil später überwunden, so daß vornehme Römer und Römerinnen öffentlich bei musikalischen Massenaufführungen auftraten.

Nachdem endlich auch die griechische Tonkunst Bestandteil römischer Bildung geworden war, erfuhr dieselbe bei dem prunk- und genußsüchtigen Römern keineswegs ideale Läuterung und Förderung, sondern die bedenklichen Auswüchse wucherten nur noch höher, indem namentlich das Einzelvirtuosentum, auch im Gesang, wie auch die pomphafte Massenvirkung freieren Spielraum bekamen.

So schien denn der gesunde, einst so lebensfähige und vielverheißende Keim der altgriechischen Tonkunst von dem überwuchernden Unkraut völlig erstickt zu sein.

Doch eine neue Zeit brach an. Das Christentum schuf eine neue Kunst, welche als eine glückliche Vermählung der jüdischen und griechischen Tempelgesänge bezeichnet werden kann.

Als dann die Reformation die hierarchischen Geistesfesseln brach, als das im selben Zeitalter schon erwachte Studium der alten klassischen Literatur befreiend, befruchtend und veredelnd auf die schaffende Phantasie zu wirken begann, da fing auch die befreite Kunst an, zuerst auf italienischem, dann auch auf deutschem Boden die schönsten Früchte zu

reisen; frei und ungehemmt entwickelte sich jener herrliche Kunstbaum, dessen allseitige Entfaltung von den einfachsten Gebilden schlichter Volksweisen bis zu den höchsten Schöpfungen unsterblicher Meister wir heute bewundernd genießen dürfen.

Rückschau und Schlußbetrachtung. Man hat die Geschichte als zuverlässige Lehrmeisterin anerkannt; sie ist es nicht zuletzt auf dem Gebiete der Tonkunst.

Sie lehrt uns, daß alle Natur- und Kulturvölker die angeborene Befähigung besitzen, ihren jeweiligen Empfindungen musikalischen Ausdruck zu verleihen. Sie bestätigt auch die allen Menschen angeborene Neigung, die höher gehenden Gefühlswogen mit entsprechenden Tönen zu verschmelzen. Überall dienen Gesang und Musik zunächst bei der Gottesverehrung, bilden sodann aber auch ein kräftiges Bindungsmittel im Bewußtsein nationaler Einheit und kennzeichnen sich überhaupt als unentbehrliches Mittel, alle tiefer ins Leben des Einzelnen oder einer größeren Gemeinschaft eingreifenden Vorgänge zu verherrlichen und auszuschnüden.

Die Tonkunst hat in ihrer Entwicklung einen langen, wunderbaren Weg zurückgelegt, ehe sie zu einer freien, auf Grundlage freigegebener menschlicher Individualität entwickelten Kunst wurde.

Auf dem ganzen Entwicklungsgange finden wir das natürlichste Musikinstrument — die menschliche Stimme — im Vordergrund, aber in trauriger Begleitung bald einfacher, bald höher entwickelter Musikinstrumente.

Als Fundament zeigt sich überall die charakteristische Kunst des Volkes, der Volksgesang in Verbindung mit Instrumentalmusik und Tanz; darauf basiert die höhere Kunstentwicklung. Volksgesang und Kunst im höheren Stile sind also nicht zu trennen, sondern stehen in wechselbezüglichem Abhängigkeitsverhältnis zueinander.

Die Geschichte verhehlt uns auch nicht, welche Mächte einer freien, stetigen Kunstentfaltung hemmend den Weg versperren. Hauptfeinde einer gedeihlichen Kunstentwicklung waren von jeher menschlicher Eigennutz, Macht- und Herrschgellüste, Ruhm-, Ehr- und Genußsucht.

Wenn sich trotz dieser feindlichen Hemmnisse überall charakteristische nationale Volksweisen herausbildeten und — wenn oft auch nur dürftig — lebensfähig erhielten, welche den jeweiligen ethischen und nationalen Bildungsstand der Völker widerspiegeln, so ist dies ein kräftiger Beweis dafür, daß sich die in den Menschen gelegte Gesangsgabe nicht erdrücken, sondern höchstens einschränken läßt.

Es ist unzweifelhaft Aufgabe der Kultur, diese schönste Naturgabe der Menschheit unter weiser Führung entwickelnd zu fördern und zu veredelnder praktischer Verwendung zu verhelfen. Von den Führern der vorchristlichen Nationen — auch von denen der alten Kulturvölker — wurde diese Aufgabe nicht erfaßt und verstanden und darum auch nicht genügend gelöst. Diese Lösung konnte erst erfolgen unter einer Kulturmacht, die auf Grund edler Prinzipien, human und universell zugleich, eine freie Entwicklung der Individualität forderte und sicherte.

Die Ideale der antiken Kultur waren wurmstichig geworden. Fehlte ihnen schon von vornherein das Charakteristische unbedingter Humanität, welche volle Gleichberechtigung aller Menschen als Kinder Gottes gelten läßt, anstatt mit kaltem Gemüte den Fuß auf den Nacken des Unterdrückten zu stellen und selbst die Frau zur dienenden Sklavin herabzumwürdigen, so mußten sie mit dem unaufhaltbaren Versinken der Kunst ins Gemeine und Widerliche unfehlbar in ihre Wesenlosigkeit, in ihr ureigenes Nichts zusammenstürzen.

Als nun die neue Zeit anbrach, mußten vor den Idealen ihrer Lebensanschauung die Scheinideale der alten Welt erblassen. Es brach nun auch für die musikalische Kunst die Zeit des höchsten Aufschwungs an, eines Aufschwungs so hoch über denjenigen Höhen, bis zu welchen sich die antike Kunst mit jugendlichen Flügelschlägen gewagt, als die Ideale des Christentums hoch über jenen der Tempel der vorchristlichen Zeit thronen.

Aus den Resten jüdisch-griechischen Tempelgesanges formte der christliche Gottesdienst eine Kunst, die sich dem universellen Charakter ihrer Religionsanschauung entsprechend in verhältnismäßig kurzer Zeit allseitig herrlich entfaltete.

Hielt auch in der christlichen Kunst priesterliche Engherzigkeit die raschere Entwicklung zeitweise auf, so genoß doch wiederum anderseits die Individualität soviel Freiheit auf Grund der humanen Lebens- und Denkweise des neuen Kults, daß die verlangsamte Entwicklung doch nicht kunstfeindlicher Gesinnung zugeschrieben werden darf.

Mit der Verpflichtung, jeden Menschen ohne Unterschied der Nationalität, des Standes oder Geschlechtes in den neuen Gottesbund aufzunehmen, war auch die Aufgabe verknüpft, jeden zu unterweisen.

Es ward der Grund zu Schulen gelegt, und die letzte Frucht dieser Gründungen war die Volksschule. Daß bei einiger Beherzigung geschichtlicher Fingerzeige der Gesang als Lehrgegenstand in diesen Schulen nicht fehlen durfte, ist klar. Hat man doch zur Zeit der Kirchenspaltung durch Arius von Alexandria gerade der Macht der arianischen Gesänge die schnelle Verbreitung der Irrlehre zugeschrieben und in dem Bestreben, den Feind mit derselben Waffe zu schlagen, mit Eifer den religiösen Gesang gepflegt. Hat man nicht später wohl mit Recht behauptet, die Reformation sei ins Land gesungen worden? Die Erkenntnis von der Wichtigkeit des Gesanges als Volksbildungsmittel hat sich unabweislich aufgedrungen.

So ist nun die Volksschule die nächste, wichtigste und umfangreichste Pflanz- und Pflegestätte des Volksgesanges. Solange die Schule nicht nur Lehr-, sondern auch Erziehungsanstalt ist, darf der Gesang — in engster Beziehung zur religiösen und sprachlichen Unterweisung stehend — als ethisches und nationales Bildungselement nicht fehlen. Es ist diesem Gegenstande denn auch in unsern preussischen Volksschulen ein genügender Raum gegönnt durch die hohe behördliche Forderung, „daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine

genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum inne habe“.

Blüten und Früchte.

„Unter den öffentlichen Lehrern ist es eine gemeine Klage, daß die Eltern für ihre eigenen Kinder zu leicht Partei nehmen, sie zu günstig oder zu schonend beurteilen. Und manche spöttische Bemerkung wird dieser Zärtlichkeit gewidmet. Aber doch ist es nur natürlich und gut, daß die Eltern sich recht voll in die Seelen ihrer Kinder versetzen und von da aus die Vorgänge deutlicher als andere verstehen wollen, und man sollte das, wenn auch kühle Objektivität dabei verletzt wird, nicht mißgönnen. Denn es ist das Glück der Kinder und soll es bleiben, daß jemand allezeit bereit ist, sich in ihre Seele zu versetzen. Wem das vom Schicksal vorenthalten ist, dem fehlt des Kindesalters bester Sonnenschein.“
 Wilhelm Münch.

Aus der Schule.

Zwei Bitten des heiligen Vaterunsers.

Von Rektor R. Grun, Ludenwalde.

1. Die dritte Bitte.

Unser Heiland ist auf die Erde gekommen, um das Reich Gottes zu gründen und den Willen Gottes zu offenbaren, der in diesem Reiche erfüllt werden soll. Aber nicht bloß Jesus Christus selbst ist für das Reich und den Willen Gottes eingetreten; er hat dies auch von seinen Jüngern verlangt. Welche Bitten des Vaterunsers drücken diese Verpflichtung aus? (Die zweite und dritte Bitte.) Sprich die zweite Bitte! Sprich die dritte Bitte! Von der dritten Bitte wollen wir nun weiter reden. Wenn du diese Bitte mit der ersten und zweiten vergleichst, dann findest du darin einen Zusatz. Wie lautet dieser Zusatz? (Wie im Himmel auf Erden.) Sprich die dritte Bitte zunächst ohne diesen Zusatz! (Dein Wille geschehe!)

Der Herr Jesus hat in Gethsemane im Gebet um den Abschluß seiner Erlöserarbeit gerungen; der Kreuzestod auf Golgatha war anfänglich nicht nach seinem Willen. Aber er fand stets den richtigen Schluß in seinem Gebet. Wie lautet er? (Doch nicht wie ich will, sondern wie du willst.) Wo ist der Herr auch tatsächlich gestorben? (Auf Golgatha.) Wessen Willen erfüllte er dort? (Den Willen Gottes.) Dies ist auch in seinem ganzen Leben der Fall gewesen. Wir erinnern uns hier an sein Wort im Tempel, als er 12 Jahre alt war. (Muß ich nicht sein in dem, das ist.) Wir lesen Joh. 4,34: Meine Speise ist die, daß Wer hat also sein ganzes

Leben den Willen Gottes erfüllt? (Der Herr Jesus Christus.) Nun denke an das Leben Josephs! Jakob ist gestorben, und die Brüder fürchten sich vor Joseph, da sie einst an ihm gesündigt haben. Wie spricht da Joseph? (1. Mos. 50, 19 u. 20: Fürchtet euch nicht; denn ich) Wer sieht hier in seinem Lebensgange den Willen Gottes erfüllt? (Joseph sieht den Willen erfüllt.) So geschieht Gottes Wille im Leben der einzelnen Menschen. Aber er geschieht auch im Leben ganzer Völker. Welches Volk der heiligen Geschichte ist dafür ein Beweis? (Das Volk der Juden.) Denke aber auch an unser deutsches Volk! König Wilhelm I. hat ein treffliches Wort darüber nach der Gefangennahme Napoleons nach Berlin gesandt. (Welch eine Wendung) Gottes Wille geschieht also im Leben der einzelnen Menschen und im Leben ganzer Völker. (Die heiligen zehn Gebote.)

Jetzt wollen wir noch an die drei Artikel im zweiten Hauptstück denken. Was geschieht nach dem ersten Artikel ohne unser Gebet? (Gott erhält und regiert die Welt. „Er läßt seine Sonne aufgehen.“ „Solange die Erde steht soll nicht“) Wie meint es also Gott mit allen Menschen? (Gut.) So offenbart er also seinen guten Willen an uns. Welches ist der Wille Gottes nach dem zweiten Artikel? („Daß ich erlöst werde, daß ich sein eigen sei und in seinem Reiche unter Seligkeit.“) Denselben Willen Gottes finden wir auch im 3. Artikel. Beweise es! („Mir samt allen Gläubigen in Christo ein ewiges Leben geben wird.“) Erlösung wie Heiligung können wir uns nicht aus eigener Kraft erwerben. Wir erhalten sie ohne Verdienst und Würdigkeit, gleichsam aus Gnade. Wie ist also Gottes Wille gegen uns? (Gnädig.) So haben wir schon zwei Eigenschaften des göttlichen Willens gefunden. Wie ist Gottes Wille gegen uns? (Gut und gnädig.) Luther hat dies auch in seiner Erklärung der dritten Bitte zum Ausdruck gebracht. Sprich diese Stelle! („Gottes guter, gnädiger Wille Gebet.“) Beweise jetzt noch einmal, daß Gottes Wille von selbst geschieht! Zeige, daß Gottes Wille gut und gnädig ist!

Oft treten aber dem Willen Gottes Hindernisse entgegen. Denke hier an Pharao und die Kinder Israel! Denke an Herodes und das Jesuskind! Denke an die Verufung des Paulus! (Diese Beispiele werden kurz angeführt.) Wer räumt hier die Hindernisse aber hinweg? (Gott.) Wer bricht den bösen Willen der Menschen? (Gott.) So macht es Gott auf Erden. Wo kommen wohl keine Hindernisse vor? (Im Himmel.) Und doch sehen wir, daß Gottes Wille im Himmel und auf Erden geschieht. „Was er sich vorgenommen“ „Und ob gleich alle Teufel“ „Weg hast du allerwegen“

So kann also die dritte Bitte nicht um Gottes Willen im Vater unser stehen. Wem hat sie der Herr gegeben? (Seinen Jüngern.) Wer sollte also wohl den Willen Gottes erfüllen? (Die Jünger und alle Menschen.) Das hat auch Luther in seiner Erklärung ausgesprochen. Wie lautet diese Stelle? (Aber wir bitten in diesem Gebet geschehe.“) Dabei kommt es nun besonders auf das

„Wie“ an. Es ist uns im Zusatz der dritten Bitte angegeben. Wie lautet diese Stelle? („Wie im Himmel also auch auf Erden.“) Wer erfüllt Gottes Willen im Himmel? (Die Engel und seligen Geister.) Wie mögen sie wohl den Willen Gottes erfüllen? (Vollkommen.) Dort sind alle Hindernisse geschwunden, die wir hier auf Erden noch kennen lernen. Dazu kommt hier noch unsere Schwäche, das menschliche Elend. „Das Dichten und Trachten des . . .“ „Ich weiß, daß in mir, das ist in meinem Fleisch . . .“ „Wachet und betet, daß . . .“ Solche Stellen sagen uns, daß es bitter not tut, daß wir täglich im Gebet darum ringen, daß Gottes Wille bei uns geschieht. Unsere Feinde machen uns bekanntlich die Erfüllung des göttlichen Willens zu schwer. Welches sind diese Feinde nach Luthers Erklärung? (Teufel, Welt und Fleisch.) Im Himmel können uns diese Feinde nichts mehr anhaben. Aber wir wollen uns doch schon auf Erden dem himmlischen Ziele nähern. Deshalb treten wir unter Gottes Beistand in den Kampf gegen diese Feinde ein. Wie drückt das Luther in seiner zweiten Erklärung aus? („Wenn Gott allen bösen Rat . . . und hindert.“) Warum nennt wohl Luther den Rat und Willen der Feinde böse? Denke an den Nachsatz! („So uns den Namen Gottes nicht heiligen . . . nicht kommen lassen wollen.“) Welche Bitten sollen wir der Feinde Willen nicht erfüllen? (Die erste und zweite Bitte.) Damit wird die dritte Bitte zur allerernstesten Bitte des Vaterunsers. Welche Bitten sind in sie noch einmal aufgenommen? (Die erste und zweite Bitte.) So handelt es sich also hier um drei Bitten, die zu verteidigen sind im Kampfe gegen drei mächtige Feinde. Wir müssen deshalb die Feinde und die Waffen des Kampfes genauer kennen lernen.

Wir wollen den bösen Rat und Willen des Teufels nun an Beispielen nachweisen. Hier wird die Geschichte vom Sündenfall und die Versuchung Christi nach Bedürfnis herangezogen. Ebenso kann auf die Macht des Teufels im Leben des Judas Ischarioth und im Leben des Petrus eingegangen werden. Der Teufel bleibt für die Kinder der Inbegriff des Bösen, eine Macht, die unbewußt in uns zur Herrschaft kommt. Wir müssen unser unvernünftiges Handeln dem Teufel zuschreiben, trotzdem doch unser Wille ein guter ist. In der bösen Welt und im Fleisch hat der Teufel sein Gefolge; wo diese Feinde herrschen, da hat er den Kampfplatz gewonnen. Wie man gegen den Teufel kämpft, hat der Herr Jesus bei seiner Versuchung gezeigt. (Luk. 8, 12: Der Teufel nimmt das Wort von „Wache, daß dich Satans List nicht im Schlaf . . .“ Matth. 16, 23. Wir wollen nun den bösen Rat und Willen der Welt kennen lernen. Was ist mit der Welt gemeint? (Die bösen, schlechten Menschen.) „Habt nicht lieb die Welt . . .“ „Die Welt vergehet mit ihrer Lust . . .“ Der Wille der bösen Menschen wird nun an Beispielen gezeigt, wie sie sich in Potiphars Weib, in den Pharisäern zur Zeit Jesu und in einzelnen Befestücken anbieten. („Du sollst den Feiertag heiligen!“ „Ehrlich währt am längsten.“ Böse Gesellschaften verderben gute Sitten.“) Die Welt sucht uns durch ihre Güter, durch ihr Reizen und Locken und durch

böse Beispiele zu gewinnen. Die Ausführung einzelner Beispiele erübrigt sich an dieser Stelle. (Rebekka, Hiobs Weib.)

Nun wird gezeigt, daß auch Rat und Wille des Fleisches böse sind. In dem vierten Hauptstück ist von dem Absterben des Fleisches die Rede: „Es bedeutet, daß der alte Adam in uns soll ersäufet werden und . . . bösen Lüsten.“ Was ist also mit dem Fleische gemeint? (Die bösen Lüste.) Galater 5, 17: Das Fleisch gelüftet wider den Geist . . . Zeige die Herrschaft des Fleisches an Achan, am verlorenen Sohn, am geretteten Jüngling! Gelesen wird Galater 5, 19—21.

So arbeiten also drei mächtige Feinde daran, daß Gottes Wille nicht durch uns geschehen soll. Und doch soll und muß der Wille Gottes durch uns geschehen, wollen wir seine rechten Kinder bleiben. Jes. 8, 10: Beschließet einen Rat und werde . . . Apost. Gesch. 5, 38 u. 39: Ist der Rat oder das Werk . . . Gott tut wohl das Seine, und er wird auch dich nicht verlassen und versäumen. Auch Luther hat das in den vielen Anfechtungen seines Lebens erfahren und in der dritten Bitte deshalb ausgesprochen: „Sondern stärket und behält uns fest . . . unser Ende.“ Wie elend der Mensch ist, wenn er nicht im Worte Gottes stark ist, sehen wir an dem reichen Mann im Evangelium und an Eva im Paradiese. Wie leicht wir auch im Glauben schwach werden können, sehen wir an Moses beim Haderwasser und an Petrus bei der Leidensverkündigung. Luk. 22, 31—32: Ich aber habe für dich gebeten, daß dein Glaube nicht aufhöre. Unsere Sache ist es, daß wir recht kämpfen, damit wir einst mit Paulus sprechen können: 2. Timoth. 4, 7: Ich habe einen guten Kampf gekämpft . . . Aus diesem Spruch geht hervor, daß neben Gottes Fürsorge deine eigene treue Pflichterfüllung stehen muß. Gott tut das Seine, tue du das Deine! Wir schließen mit der Erzählung: Auf einer Farm arbeiteten ein Schwarzer und ein Weißer. Der Schwarze war nachlässig, träge und bequem; der Weiße arbeitete fleißig und treu. Nun kam der Herr auf das Feld. Der Schwarze wollte sich überstürzen, während der Weiße ruhig weiter arbeitete, wie vordem. Kaum war der Herr gegangen, so stand der Schwarze wieder müßig und wunderte sich über den tüchtigen Weißen, der noch fleißig arbeitete. Nun sprach der Weiße, der ein Christ war, zu dem Schwarzen, der noch ein Heide war: „Dein Herr ist fort, aber mein Herr ist bei mir!“ Denke auch so, mein Kind, dann wirst du allewege den Willen Gottes erfüllen!

2. Die sechste Bitte.

Liebe Kinder! Denkt euch einen recht armen, tief in Schulden steckenden Menschen, der seine Schuld wohl gern los sein möchte, sie aber aus eigener Kraft nicht bezahlen kann. Ein großmütiger, reicher Mann weiß um diese Schuld und um den Wunsch des armen Mannes und bezahlt deshalb die große Summe. Nun wird der auf einmal freigekommene Mensch gewiß einen guten Vorsatz fassen. Wovor wird er sich künftig hüten? (Vor Schulden.) Nun denkt an einen Knaben, der einen alten, schmutzigen Anzug trägt. Er achtet gar nicht darauf,

ob ein Fleck mehr oder weniger im Anzug ist. Zu Weihnachten erhält aber dieser Knabe einen neuen, tadellosen Anzug von seinen Eltern, weil er ein gutes Kind ist. Wie wird er wohl mit diesem Anzuge umgehen? (Er wird sich vor jedem Fleck hüten.) Wird wohl das Kleid immer fleckenlos bleiben? (Nein; es werden trotzdem Flecke hineinkommen.) Diese werden aber bald sorgfältig entfernt; denn „Rein und ganz gibt altem Kleide Glanz!“ Ein Christ soll nun einem solchen Kinde gleichen. „Wer von Gott geboren ist, der bewahret sich,“ d. h. wem die Schuld erlassen oder vergeben ist, der hütet sich vor neuer Sünde. Diese Gedanken geben uns den Zusammenhang für zwei Bitten im Vaterunser. Welche Bitten sind es wohl? (Die fünfte und sechste Bitte.) Wie lauter die fünfte Bitte? Welches Kleid können wir nach der fünften Bitte ablegen? (Das Sündenkleid.) Und nun gilt's, daß wir uns rein erhalten und bewahren. Wie das möglich ist, lernen wir aus der sechsten Bitte. Wie lautet dieselbe? (Und führe uns nicht in Versuchung.) Welches Wörtchen deutet schon auf den innigen Zusammenhang mit der fünften Bitte hin? (Und.) Zeige jetzt, in welchem Sinne die sechste Bitte ihre Stellung im Vaterunser erhalten hat!

Von welchem Worte kommt das Wort „Versuchung“ her? (Von „versuchen.“) Bei der Osterversetzung sage ich öfter zu einzelnen Schülern: Ich will es mit euch versuchen. Wie ist das wohl zu verstehen? (Die Schüler sollen probeweise versetzt werden.) Ist dieses probeweise Versetzen, dieses Versuchen gut oder böse gemeint? In derselben Weise versucht es Gott mit seinen Kindern oder stellt sie auf die Probe. Erinnert euch doch an passende Beispiele! (Abraham wurde so von Gott versucht, Israel oft in der Wüste, Adam und Eva durch den Baum der Erkenntnis, der reiche Jüngling durch den Heiland.) Diese Beispiele müssen nach Bedürfnis den Kindern geläufig gemacht werden. Es muß dabei den Schülern klar werden, daß Gott nur versucht, um den Glauben oder Gehorsam zu prüfen, und daß es Gott immer gut mit uns meint. Ps. 121. Leider gibt es aber noch viele Menschen, die anders denken und Gott die Schuld an ihrer Sünde zuschreiben wollen. Adam ist dafür der erste, aber nicht der letzte Beweis. Wie wollte denn Adam seine Sünde vor Gott entschuldigen? (Das Weib, das du mir . . .) Wem gab er die Schuld? (Dem Weibe.) Durch das „du“ sollte sich aber auch Gott getroffen fühlen. Deshalb merken wir uns hier das Wort Jakobus 1, 13: Niemand sage, wenn er versucht wird, daß er von . . . Wozu versucht also Gott nie die Menschen? (Zum Bösen.) Das hat uns auch Luther in der Erklärung der sechsten Bitte ernstlich gesagt. Wie lauten seine Worte? (Gott versucht zwar niemand.) Mit unserm Zusatz wird es verständlicher. (Gott versucht zwar niemand zum Bösen.) Hier müssen wir noch einmal das Wörtchen „zwar“ erklären, wie wir es schon in der fünften Bitte getan haben. Wie heißt denn die Stelle in der fünften Bitte? (So wollen wir zwar wiederum . . .) Dort haben wir für „zwar“ die Worte „ganz gewiß“ eingesetzt. Das tun

wir bei der sechsten Bitte auch. Wie heißt dann unsere Stelle von Luther? (Gott versucht ganz gewiß niemand.) Wozu? (Zum Bösen.) Sprecht es jetzt alle zusammen! (Gott versucht ganz gewiß niemand zum Bösen.) Zeige jetzt an Beispielen, wie Gottes Versuchungen gemeint sind!

Wir müssen nun die Versucher kennen lernen, die unser Verderben wollen, die es böse meinen. Luther hat sie in seiner Erklärung für alle Zeiten namhaft gemacht, weil sie lieber ungenannt und unbekannt bleiben und dann um so eher ihr Ziel erreichen. Wie fährt Luther in seiner Erklärung fort? (Wir bitten in diesem Gebet, daß uns Gott wolle . . . und den Sieg behalten.) Wir wollen hier zunächst das „Behüten“ und „Erhalten“ verständlich machen, wie es Luther gemeint hat. Denke an die Henne und ihre Küchlein! Wen nimmt die Henne in Schutz? (Ihre Küchlein.) Denke an die Eltern und ihre Kinder! Wen beschützen die Eltern? (Die Kinder.) Wie Gott es macht, wenn er erhält, haben wir bei dem ersten Artikel kennen gelernt. So muß es sich also bei der sechsten Bitte um gar schlimme Feinde handeln, die uns bedrohen. Nenne nun die Feinde! (Teufel, Welt und Fleisch.) Was wollen sie nach Luthers Angaben tun? (Sie wollen uns betrügen und verführen in Mißglauben Laster.) Das sind gar schlimme Dinge. Deshalb müssen wir die Feinde näher ansehen. Aus welcher Bitte sind diese Feinde uns schon bekannt? (Aus der dritten Bitte.) Nenne die betreffende Stelle in der dritten Bitte! (Wenn Gott allen bösen Rat und Willen . . . Fleisches Wille.) Die dritte Bitte hat das Ziel klar herausgestellt, das diese Feinde erreichen wollen. Nenne noch einmal das Ziel! (Der Name Gottes soll nicht geheiligt werden, und das Reich Gottes soll nicht zu uns kommen.) In der sechsten Bitte lernen wir das böse Handwerkszeug kennen, mit dem unsere Feinde hantieren, um uns von Gott abzubringen. Luther wünscht, daß sie uns nicht betrügen, noch verführen. So sind also Betrug und Verführung ihre Waffen. Es kann euch nicht schwer fallen, Beispiele zu finden, wo der Teufel, die Welt oder das Fleisch als Betrüger und Verführer aufgetreten sind. (Selbstverständlich wird hier nach der dritten Bitte wiederholt, daß mit der Welt die bösen Menschen und mit dem Fleisch die eigene böse Lust gemeint sind.) Denkt an die Lüge, mit welcher der Teufel die Eva bediente! (Ihr werdet mit nichts . . .) Denkt an des Teufels Lüge bei der Versuchung Jesu! (Dies alles will ich dir geben . . .) Wie die Welt lügt, sagt uns genugsam das Wort des Speisemeisters zu Kana. (Jedermann gibt zuerst den guten Wein . . .) Zeige die böse Welt im Leben des geretteten Jünglings oder beim verlorenen Sohn! Zeige die Welt bei den Aposteln Jesu oder bei den Hütern des Grabes! Und nun denke an den letzten Feind! Zeige, wie Eva im Paradiese durch das Fleisch betrogen wurde! Zeige die Macht des Fleisches an Esau! Suche nach Beispielen, wie das Fleisch zur Übertretung des fünften, sechsten oder siebenten Gebotes geführt hat! Sehen wir uns nun die Opfer an, welche Teufel, Welt und Fleisch an sich reißen, so

sind sie durch Mißglauben, Verzweiflung, durch andere Schanden und Laster bereits kenntlich geworden. Zeige den Mißglauben an Saul oder an Judas Sicharioth! Ebenso lebte Eva im Mißglauben, ebenso lebten die Pharisäer zur Zeit Jesu. Der Mißglaube ist stets ein schlechter Glaube, wie eine Mißernte eine schlechte Ernte ist. Wie schnell an den Mißglauben sich die Verzweiflung schließt, könnt ihr an Petri Verleugnung sehen. Wäre sein Glaube stark geblieben, dann wäre er vor Sünden und Schanden bewahrt geblieben. Aber gerade ein Petrus zeigt uns, wie recht Luther hat, wenn er in der Erklärung sagt: Gott wolle uns erhalten, wenn wir damit angefochten würden, daß wir doch endlich gewinnen und den Sieg behalten. Ein Petrus ist durch seinen Heiland nach tiefem Fall wieder zum Glauben gekommen, er hat endlich gewonnen. Ein Luther hat mit Teufel, Welt und Fleisch zu kämpfen gehabt und hat endlich den Sieg behalten. Selbst unser Heiland ist durch viel Anfechtungen hindurchgegangen, und dies alles deshalb, daß unsere Nachfolge leichter werde. Diese Gewißheit ist in bekannten Viderstrophen ausgedrückt. Sucht solche auf! („Und wenn die Welt voll Teufel . . .“ „Wir nach, spricht Christus . . .“) Deshalb schließen wir mit dem Spruch: Jakobus 1, 12: Selig ist der Mann, der die Anfechtung erduldet . . .

Die Schlüsselblume.

Von L. D. in K.

I. Lektion für die Oberstufe.

Vorbereitung. Einige Exemplare sind vorher zu besorgen.

Ziel. Wir lernen heute eine der ersten Frühlingsblumen kennen.

Analysc. Teilt die Blumen, die jetzt im Freien blühen, mit Rücksicht auf ihren Standort ein! Garten-, Wiesen-, Feld- und Waldblumen. Zu welcher von diesen Gruppen gehört diese Pflanze? Wie ist ihr Name?

Synthese. a) Name. Warum führt diese Blume die Bezeichnung Schlüsselblume? Als Erstling des Frühlings schließt sie gleichsam die Blumenwelt auf. Wie heißt die andere Bezeichnung dieser Pflanze? Warum nennt man sie wohl Himmelschlüssel. Als sie ihre Kelche noch nicht geöffnet hatte, war der Himmel meist trübe; jetzt ist derselbe fast immer hell und klar, wie aufgeschlossen.

b) Standort. Wo blüht die Schlüsselblume meistens? Wie erklärt du dir, daß die Pflanze die Wiese jedem andern Standorte vorzieht? Feuchtigkeit, Luft, Licht.

c) Arten. Welche Gartenblume gehört auch zur Pflanzengruppe der Primeln oder Schlüsselblumen? Die Aurikel. Welche Primelarten unterscheiden wir demnach?

d) Wurzeln. Zeige und benenne den dicken Wurzelteil! Wurzelstock. Welche Bezeichnung führen die andern Wurzeln? Faserwurzeln.

Nennt Pflanzen mit einem Wurzelstock! Welche Bedeutung hat wohl der Wurzelstock für das Leben der Pflanze? Pflanzen mit einem Wurzelstock sind ausdauernde. Sprich über die Wurzeln der Schlüsselblume!

e) Blatt. Woraus sprießen die Blätter hervor? Wie nennt man einen solchen Blätterstand? Wurzel- oder grundständig. Wie stehen die Blätter mit Bezug auf den Blütenstengel? Rosettenförmig. Betrachte und beschreibe das Blatt! Blattstiel mit Blattrinne. Rand gekerbt. Blattfläche runzlig. Unterseite behaart. Zeichne ein Blatt an die Tafel! Welche Bedeutung hat wohl die Blattrinne für das Leben der Pflanze?

f) Blüte. Wie nennt man einen blätterlosen Blütenstiel. Schaft. Was kannst du über die Blütenstielen sagen? Wie nennt man einen Blütenstand, bei welchem aus einem Punkte gleichlange Blütenstielen hervorkommen? Dolde oder Schirm. Woher rührt wohl die letzte Bezeichnung? Wovon ist die Blumenkrone eingesaft? Zeige und beschreibe den Kelch! Fünf Zipfel. Röhrenform. Wie ist die Krone zum größten Teile auch? Wie ist sie jedoch oben? Tellerförmig. Wieviel zipflig ist sie? Zähle die Staubgefäße und Stempel! Warum kann man die Schlüsselblume eine Fünfpflanze nennen?

Zusammenfassung: Wurzeln, Wurzelstock, Faserwurzeln. Blatt, grundständig, rosettenförmig, gekerbt, runzlig, Blattrinne. Kelch, röhrenförmig, fünfzipflig. Krone, röhrenförmig, fünfzipflig, fünf Staubgefäße.

Assoziation. Wie unterscheidet sich die Schlüsselblume von der Anemone durch den Standort und die Farbe der Blüten? Woran erkennt man ausdauernde Pflanzen? Nennt Pflanzen mit einem Wurzelstock! Nennt übereinstimmende Punkte zwischen der Schlüsselblume und dem Löwenzahn! Zeichne das Blatt einer Schlüsselblume, eines Weichens, einer Rose! Nenne Fünfpflanzen!

System. Der Mensch liebt die Schlüsselblume; denn sie ist eine der ersten und schönsten Frühlingsboten.

Methode. Früher wurde die Schlüsselblume zu Heilzwecken benutzt. An manchen Orten bereitet man aus den Blättern Salat.

II. Lektion für den Anschauungsunterricht.

1. Vorbereitung. Mehrere Exemplare sind vorher zu beschaffen. — Wie nennt man den Mann, der die Briefe in euer Haus bringt? Briefbote. Was steht in einem Brief? Nachricht. Die Blume, die ich mitgebracht habe, bringt uns auch eine Nachricht. Welche? Wie wird dieser Bote wohl genannt, weil er uns den Frühling verkündigt?

2. Ziel. Diesen Frühlingsboten wollen wir uns etwas genauer ansehen.

3. Darbietung. a) Name. Ich will euch sagen, warum man diesem Pflänzchen den Namen Schlüsselblume gegeben hat. Wenn dasselbe seine Blumenäuglein aufschleicht, so sprießen auch bald die übrigen Blümchen aus der Erde hervor. Dies Pflänzchen ist also

das erste im Frühlinge. Man sollte meinen, es müsse den anderen Blumen erst die Thür aufschließen. Welchen andern Namen habt ihr noch für diese Blume? Hört, warum man sie Himmelschlüssel nennt! Wie war es draußen fast jeden Tag, als das Blümchen noch nicht unsere Wiese schmückte? Trübe. Jetzt aber, wo die Pflanze ihre Kelche geöffnet hat, ist der Himmel fast immer so hell und klar, als wenn er aufgeschlossen worden wäre.

b) Standort. Wo blühen jetzt viele Schlüsselblumen? Welche Farbe hat eine Wiese, auf der zahlreiche Schlüsselblumen stehen? Wo findet man selten eine Schlüsselblume? Wald. Wo werden die Pflänzchen immer am größten und schönsten? Warum werden denn dieselben im Walde nicht so üppig, wie auf der Wiese? Feuchtigkeit, Luft, Licht. Gib an, warum die Schlüsselblume so gern unsere Wiesen ziert!

c) Arten. Dies Pflänzchen ist der Schlüsselblume sehr ähnlich. Wo wächst es? Wer kennt schon seinen Namen? Muriel.

d) Wurzeln. Zeige die Teile der Pflanze, die in der Erde wachsen! Wie heißen sie? Zeige den dicken Wurzelteil! Diese Wurzel gleicht einem Stocke. Wie nennt man sie darum? Wie nennt man wohl die feinen Würzelchen, weil sie faserig sind? Wer weiß, wie man die Wurzeln nennt, weil sie unter der Erde wachsen? Unterirdisch. Wie nennt man wohl die Pflanzenteile über der Erde? Oberirdisch.

e) Blatt. Was sprießt nach oben aus dem Wurzelstocke hervor? Weil die Blätter am Grunde der Pflanze stehen, heißen sie grundständig. Zeige die Stelle, bis wohin die Schlüsselblume im Grunde gestanden hat! Ihr seht, da kommen die Blätter gleich zum Vorschein. Wie sind die Blätter also? Ich reiße ein Blatt herunter. Womit war es am Wurzelstocke befestigt? Wie nennt man den Stiel eines Blattes? Was bemerkst du an jeder Seite des Blattstieles? Zeige diese Teile des Blattes! Seht, ich gieße etwas Wasser auf die Blattfläche. Was könnt ihr beobachten? Womit kann man wohl den Blattstiel vergleichen? Was wird durch diese Rinne der Wurzel zugeführt? Welchen Vorteil hat also die Blattrinne für die Schlüsselblume? Ich halte die Unterseite des Blattes gegen das Sonnenlicht; was siehst du jetzt schimmern? Wie ist also die Unterseite des Blattes? Fahre mit dem Finger über die obere Blattfläche und sage, was du beobachtest! Sie ist uneben. Das Blatt ist mit vielen Runzeln versehen. Betrachtet den Blattrand! Er ist nicht so ganz, wie bei dieser Pflanze. Wie ist dies Blatt? Ganzrandig. Was seht ihr am Blattrande der Schlüsselblume? Einschnitte oder Kerbe. Wie ist das Blatt also am Rande? Gekerbt.

Erzähle, was du vom Blatt der Schlüsselblume weißt! Zeichne den Blattrand der Schlüsselblume an die Tafel!

f) Blüte. Zeige den Teil der Pflanze, worauf die Blüthen stehen? Wie heißt dieser Pflanzenteil? Womit ist der Stengel nicht versehen? Ein solcher blätterloser Stengel heißt Schaft. Was für

eine Pflanze ist die Schlüsselblume, weil sie mehrere Blüten hat? Mehrblütige Pflanze. Wieviele Blüten trägt der Schaft des Löwenzahns? Zähle die Blüthen dieser Schlüsselblume! Womit ist jedes Blüthen versehen? Zeige ein solches Stielchen! Zeige die Stelle, wo die Blütenstielchen aus dem Schaft hervortreten! Alle Blütenstielchen kommen aus einem Punkte hervor, wie die Stangen eines Schirmes. Darum nennt man diese Blüten und Stielchen zusammen Schirm oder Dolde. Zeichne eine Dolde an die Tafel! — Wieviele Kleidchen hat jede Blüte? Zeige das grüne Kleidchen! Das ist der Kelch. Wozu gebraucht man einen Kelch? Wer mag denn aus diesem Kelche trinken? Womit ist der Kelch oben versehen? Diese Spizen nennt man Zipfel! Zähle die Zipfel! Wieviel zipflig ist also der Kelch? Zeige das gelbe Kleidchen! Das ist die Blumenkrone. Womit kann man die Krone vergleichen? Zeige die Stelle, wo die Röhre breiter wird. Wie sieht dieser Blüthenteil beinah aus? Tellerchen. Wieviel zipflig ist auch die Krone?

4. Zusammenfassung. Welche Pflanze sieht der Schlüsselblume ähnlich? Wo wächst die Schlüsselblume? Warum? Welches sind die unterirdischen (oberirdischen) Teile derselben? Wie ist der Blattrand der Schlüsselblume, die Blattfläche, die Unterseite? Welchen Vorteil hat die Blattrinne? Wie ist der obere Rand des Kelches, der Blumenkrone?

5. Vertiefung. Welche Tierchen kommen bei der Schlüsselblume zu Gast? Was holen die Biennen in der Blüte. Wie kommt es, daß die Biennen die Schlüsselblumen so leicht finden können? Gelbe Farbe und angenehmen Duft.

6. Anwendung. Nennt andere Frühlingsboten! Was macht ihr gern aus diesen Blumen, wenn ihr draußen spielt? Sträuße und Kränze.

Waldlieder deutscher Dichter.

Eine Lektion auf der Oberstufe.

Von Wilhelm Heinze, A....

Allgemeine Zielangabe: Wir wollen eine Reihe von Gedichten betrachten, die vom Walde reden.

Allgemeine Vorbereitung: Wessen bedürfen die Menschen nach der Arbeit? Der Ruhe. Welches ist die notwendigste Form der Ruhe? Der Schlaf. Auf welche Weise können sich die Menschen außerdem wieder Kraft und Freudigkeit zur Arbeit erwerben? Durch Vergnügen allerlei Art. — Nenne solche! Lesen, Plaudern, Tanzen, Singen, Spielen u. a. m. — Ein Mittel habt ihr noch nicht genannt. Es ist der Aufenthalt im Freien, außerhalb der menschlichen Wohnungen. Wann ist's dort am schönsten? Im Frühling und Sommer. Wem ist der Aufenthalt im Freien zur Erholung wohl am nötigsten?

Den Städtern. — Gewiß, und je größer die Städte sind, desto besser ist es, wenn einer mal hinauskommt. Warum braucht der Landmann wohl nicht so sehr den Aufenthalt im Freien zu seiner Erholung? Er ist auch meist schon bei seiner Arbeit draußen. Warum bereitet denn nun dem, der nicht täglich im Freien arbeitet, ein Aufenthalt dort so große Freude? Denkt an die engen Stuben, die schmalen Straßen und die oft recht hohen Häuser. Auf dem Lande hat man einen freien Blick, man fühlt sich nicht so beengt. Was verursacht denn das Treiben auf den Straßen und oft auch in den Häusern? Lärm. Das ist in den ganz großen Städten oft sehr schlimm. Was findet man aber auf dem Lande? Ruhe. Welche Folge hat das enge Zusammenwohnen in der Stadt? Es ist nicht sehr gesund. Woran kann man sich dagegen auf dem Lande erfreuen? An der reinen, frischen Luft. Woran fehlt es auch sehr in der Stadt? An Pflanzen und Tieren. — Wohl gibt es auch dort Blumen, Sträucher und Bäume, auch Vögel und andere Tiere; aber das ist doch wenig im Vergleich zu dem Tier- und Pflanzenleben auf dem Lande. Wir Menschen können ein Stück Natur gar nicht entbehren. Was halten sich darum viele Leute in ihren Stuben? Blumen und Vögel.

Zusammenfassung: Wiederhole, warum es auf dem Lande so schön ist.

Wovon finden wir auf dem Lande, in der schönen, freien Natur doch immervährend Spuren? Von den Menschen. Was siehst du hier und da? Dörfer oder wenigstens einzelne Häuser. Was siehst du, wenn es Wochentag zur Sommerzeit ist? Einzelne Leute arbeiten. Warum könnte man aber auch, wenn weit und breit kein Haus und kein Mensch zu sehen wären die Nähe der Menschen nicht vergessen? Die Felder regelmäßige Gestalt, Acker und Wiesen beackert und bestellt, die Wege von Menschen angelegt.

Wie ist der Wald entstanden? Durch Menschen angepflanzt, wenigstens meistens. Warum spürt man dort den Menschen so wenig? Wenig Wege, oft jahrelang keine Menschenarbeit auf weite Strecken, wenig Menschen, noch seltener Häuser, Pflanzenwelt (Angaben) viel wilder, Tierwelt (Angaben) viel kräftiger und mannigfaltiger. Welchen Eindruck haben wir im Walde noch viel stärker als auf dem freien Lande? Der Urmühsigkeit und Ruhe vom Menschenlärm.

Zusammenfassung: Wiederholen, warum der Wald der Eindruck der Ruhe und Urmühsigkeit macht?

Was erwartet man nun wohl von einem Gedicht, in dem der Wald besungen wird? Was kann es besingen? Die schöne Natur des Waldes, die Bäume, Sträucher und Blumen, die Vögel und anderen Tiere, die Kühle des Schattens im Sommer. Was ferner noch? Den Frieden und die Einsamkeit des Waldes.

Erstes Waldblied.

Zielstellung: Wir wollen ein Lied hören, in dem der Dichter den Wunsch ausspricht, im Walde leben zu können.

I. Vorbereitung: In welcher Jahreszeit kann der Dichter wohl diesen Wunsch haben? Im Sommer. Wann kann dieser Wunsch wohl besonders lebhaft in ihm entstehen? Auf staubiger Landstraße in Sonnenglut, während er einen Wald seitwärts vom Wege liegen sieht. — Sehnsüchtig blickt er hinüber. Wie mag es ihm zumute sein, wenn er die Blumen und Bäume sich leise bewegen sieht, wenn er die Vögel auf den Zweigen, die Hirsche und Rehe am Waldesrand ihr lustiges Spiel treiben sieht, wenn der Gesang der Vögel in sein Ohr klingt? Es ist ihm, als wolle ihn alles locken und einladen zum Bleiben.

II. Darbietung: Nun wollen wir das Gedicht, das dem Dichter in solchen Gedanken entstand, hören. Es heißt:

Waldblied.

Von Hoffmann von Fallersleben.

Im Walde möcht' ich leben
Zur heißen Sommerzeit!
Der Wald, der kann uns geben
Viel Lust und Fröhlichkeit.

In seinen kühlen Schatten
Winkt jeder Zweig und Ast;
Das Blümlein auf der Matten
Nickt mir: Komm, lieber Gast!

Wie sich die Vögel schwingen
Im hellen Morgenglanz!
Die Hirsch' und Rehe springen
So lustig, wie zum Tanz!

Von jedem Zweig und Reife,
Hört nur, wie's lieblich schallt!
Sie singen laut und leise:
Komm, komm zum grünen Wald!

Nachdem das Gedicht noch einmal von einem befähigteren Schüler gelesen worden, erfolgt die Feststellung der

Gliederung.

Str. 1. Wunsch, im Walde zur Sommerzeit zu leben.

Str. 2—4. Einladungen, in den Wald zu kommen, und zwar

Str. 2. Durch stilles Winken der Pflanzen,

Str. 3. Durch lebhaftes Spiel der Tiere,

Str. 4. Durch fröhlichen Gesang der Vögel.

Die Feststellung der Gliederung geschieht in folgender Weise:

Welchen Wunsch spricht der Dichter in Str. 1 aus? S. o. Was scheint dem Dichter nach Str. 2—4 aus dem Walde entgegenzukommen? S. o. Wodurch geschieht die erste Einladung Str. 3? usw. Einprägung der Gliederung.

Besprechung: Str. 1. Welchen Wunsch spricht der Dichter aus? Warum? Inwiefern im Walde viel Lust und Fröhlichkeit zu finden ist, hören wir weiterhin.

Str. 2. Wohin locken Zweige und Äste? In den kühlen Schatten. Was ladet weiter ein? Was ist unter den Matten, wir sagen gewöhnlich: unter der Matte, zu verstehen? Der Erdboden mit Gras und Moos. Wozu ladet denn das Blümlein ein? Sich zu lagern auf dem weichen Gras- und Moospolster.

Str. 3. Wodurch werden die Blicke des Wanderers noch ferner angezogen? Die Vögel schwingen sich in der Morgensonne von Ast zu Ast, Hirsche und Rehe springen lustig umher.

Str. 4. Was bereitet dem Dichter noch weitere Freude? Der Gesang der Vögel. Setze ein anderes Wort für „Reis“. Was will er mit den Worten: Hört nur? Er will seine Wandergenossen darauf aufmerksam machen, wie die Vögel schön singen. Was hört er aus dem Gesang heraus? Komm, komm zum grünen Wald.

Was meint ihr, ist der Wanderer mit seinen Genossen der Einladung gefolgt? Gewiß. — Aber nur für kurze Zeit. Was hören wir schon aus des Dichters Wunsch heraus:

Im Walde möcht' ich leben
Zur heißen Sommerzeit!?

Es ist ja doch nicht möglich.

III. Verknüpfung und IV. System fallen fort.

V. Anwendung: Lesen des Gedichtes. Wiederholung der Gliederung. Die Schönheit des Waldes (mündlich). Waldsehnsucht eines Wanderers (schriftlich).

Zweites Waldblied.

Zielangabe: Wir wollen ein Gedicht betrachten, in dem der Dichter seinen Gedanken beim Abschied vom Walde Ausdruck gibt.

I. Vorbereitung: Was mag er wohl in dem Liede ausdrücken? Wie schön es im Walde war. Woran denkt er dann wohl auch? Wieviel weniger Ruhe und Friede er unter den Menschen zu erwarten hatte.

Der Dichter des Liedes, Freiherr von Eichendorff, war auf dem Lande in Lubowitz in Oberschlesien geboren und lebte zur Zeit der Befreiungskriege. So hatte er von Jugend auf Gelegenheit gehabt, die Freuden des Waldes kennen zu lernen. Zu seiner Ausbildung mußte er oft fern dem Walde und der Heimat weilen, z. B. in der großen Stadt Breslau. Welcher Gegensatz mußte ihm da recht fühlbar werden? Der Friede des Waldes und der Lärm der Stadt.

Wiederhole, was du über den Freiherrn von Eichendorff sagen kannst.

Eichendorff hat im Walde aber noch viel mehr gefunden als die Ruhe von des Tages Arbeit und dem Lärm der Menschen. Hört zu!

II. Darbietung:

Abschied. Im Walde zu Lubowik.

Von Joseph Freiherr von Sichenborff.

O Täler weit, o Höhen,
O schöner, grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächt'ger Aufenthalt!
Da draußen, stets betrogen,
Sauft die geschäft'ge Welt;
Schlag noch einmal die Bogen
Um mich, du grünes Ziel!

Wenn es beginnt zu tagen,
Die Erde dampft und blinkt,
Die Vögel lustig schlagen,
Daß dir dein Herz erklingt:
Da mag vergehn, verwehen
Das trübe Erdenleid,
Da sollst du auferstehen
In junger Herrlichkeit!

Da steht im Wald geschrieben
Ein stilles, ernstes Wort
Von rechtem Tun und Lieben,
Und was des Menschen Hört.
Ich habe treu gelesen
Die Worte, schlicht und wahr,
Und durch mein ganzes Wesen
Ward's unaussprechlich klar.

Bald werd' ich dich verlassen,
Fremd in der Fremde gehn,
Auf buntbewegten Gassen
Des Lebens Schauspiel sehn;
Und mitten in dem Leben
Wird deines Ernst's Gewalt
Mich Einsamen erheben;
So wird mein Herz nicht alt.

Das Gedicht wird noch einmal von einem befähigteren Schüler gelesen. Was hat denn der Dichter im Walde noch mehr gefunden als Ruhe? Einen frommen Sinn. Ist diese Antwort von den Schülern gefunden, mit der sie den Schlüssel zur Eigenart des Liedes haben, erfolgt die Feststellung der

Gliederung:

Str. 1. Der Dichter will Abschied vom Walde nehmen.

Str. 2, 3. Der Dichter denkt an die Schönheit seiner Heimat:

Str. 2. Ein Sommermorgen im Freien kann froh machen;

Str. 3. Der Aufenthalt im Walde kann fromm machen.

Str. 4. Der Dichter will auch in der Fremde den Wald nicht vergessen.

Die Feststellung der Gliederung geschieht in folgender Weise:

Was will der Dichter nach Str. 1 tun, ehe er in die laute Welt hinausgeht? S. o. Was vergegenwärtigt sich der Dichter nach Str. 2? S. o. Was nach Str. 3? S. o. Woran denkt der Dichter also überhaupt in Str. 2 und 3? S. o. Was will der Dichter auch in der Fremde nach Str. 4 nicht tun? S. o.

Besprechung: Str. 1. Womit beginnt das Lied? Ausruf. Was will der Dichter damit ausdrücken? Freude über die Täler und Höhen, dazu den schönen Wald. Wie bezeichnet er den Wald? Du meiner Lust usw. Was soll das heißen? Im Walde hat sich der Dichter oft in Freude und Schmerz versenkt. Woran denkt der Dichter nun, da er doch bald Abschied nehmen muß? An die Fremde. Wie redet er von dem Lärm der Welt? Da draußen jaust die geschäft'ge Welt. Wie nennt er die Welt noch? Stets betrogen. Was meint Eichendorff damit? In der Welt herrscht viel Betrug. — So kann man wohl zunächst denken. Aber E. meint doch wohl etwas anderes. Was verlieren die Menschen leicht im Lärm der Welt? Den Frieden der Seele. — Der ist aber das beste, was der Mensch erlangen kann. Wie ist also der Ausdruck „stets betrogen“ gemeint? Die geschäftige Welt betrügt sich selbst um das beste, indem sie sich um den Frieden der Seele bringt.

Womit vergleicht der Dichter den Wald? Mit einem Zelt. Warum? Wie bei einem Zelt ein Bogen, eine Wölbung über den Köpfen der Bewohner gebildet wird, so geschieht es auch durch die zusammenstoßenden Zweige der Bäume.

Str. 2. Lies bis zum Doppelpunkt! Geschieht. Was wird hier geschildert? Ein Sommermorgen. Beschreibe ihn nach dem Gedicht! Wenn es beginnt hell zu werden, liegt der Tau auf den Feldern; er blizt im Sonnenschein. Von der Wärme verdampft der Tau allmählich. Die Vögel singen lustig, und ihr Gesang findet fröhlichen Widerhall in den Herzen der Menschen. Lies den übrigen Teil der Strophe! Geschieht. Welche Wirkung kann ein solcher Sommermorgen haben? Der Mensch vergißt darüber seine Leiden. Wozu ist solch ein Sommermorgen gewissermaßen da? Der Mensch soll sich frisch und froh fühlen, als hätte er neues Leben gewonnen.

Str. 3. Lies die ersten 4 Zeilen! Der Dichter sagt, im Walde stände ein Wort geschrieben. Wovon handelt es denn? Daß die Menschen recht tun und einander lieben sollen. Wovon handelt es noch? Vom Hört der Menschen. Erkläre „Hört“. Schatz und Schutz. Wer ist das? Gott. Wie sind diese Worte gemeint, daß im Walde etwas geschrieben steht? Bildlich. Wie kommt E. dazu, so zu sprechen? Im Walde ist es still und friedlich. So sollen die Menschen auch sein und untereinander handeln. Die herrliche Natur des Waldes lehrt uns Gottes Güte und Allmacht erkennen. Lies die folgenden Zeilen! Was sagt der Dichter hier zunächst von sich? — Sage es ohne Bild! Er hat den Frieden des Waldes auf sich wirken lassen und Gott zu finden gesucht. Und welchen Gewinn hat er davon

gehabt? Es ist klar, d. h. rein und ruhig in ihm geworden im Gegensatz zur lauten und sündigen Welt.

Str. 4. Lies die ersten 4 Verse! Geschichte. Woran denkt der Dichter? Daß er bald in die Ferne ziehen muß. Warum nennt er das Leben ein Schauspiel? Wie in einem solchen sieht er das Tun und Treiben vieler Menschen in der Fremde. Lies die letzten 4 Verse! Geschichte. Was fürchtet E.? Daß er einsam in der Fremde sein wird. Was wird ihn aber doch froh machen? Erinnerung an den Wald. Wie wird er sich dann fühlen? Sung.

III. Verknüpfung und IV. System fallen fort.

V. Anwendung: Lesen des Gedichtes. Wiederholung der Gliederung. Der Wald in Eichendorffs Leben.

Drittes Waldblied.

Vorbemerkung: Das jetzt zu betrachtende Lied: „Wer hat dich, du schöner Wald“, das in Lesebüchern bald unter der von Eichendorff selbst herstammenden Überschrift: „Der Jäger Abschied“, bald unter der Überschrift: „Abschied vom Walde“ angeführt wird, hat unter einer großen Unsicherheit der Auffassung zu leiden. Im „Führer durchs Lesebuch“ wird zur Vorbereitung angeführt, daß es E. gedichtet habe, als er mit seinen Kameraden nach seinem Eintritt in das Lügowische Freikorps vom Walde Abschied nahm. Nur in einer Anmerkung wird die andere Auffassung erwähnt, die dann in dem zweiten Bande des großen Werkes: „Aus deutschen Lesebüchern“ anscheinend von dem gleichen Verfasser als „überzeugend nachgewiesen“ bezeichnet wird. Daß die erste liebgewonnene Auffassung nicht bloß aus Gründen der historischen Wahrheit, sondern aus inneren Gründen aufzugeben ist, läßt sich erweisen. Veranlassung dazu, das Gedicht auf Eichendorffs Auszug mit den Lützowern zu beziehen, haben wohl die folgenden Umstände gegeben: Die Überschrift legte diese Verbindung nahe, die Worte „wir ziehen fort und blasen“ bestärken, sie und endlich scheint die Bezeichnung des Waldes als „Banner“ und „Deutsches Panier“ für diese kriegerische und patriotische Lage besonders zu passen. Man muß sich dagegen vorhalten: Wäre das Gedicht 1813 gedichtet, so könnte es nicht der Wald von Lubowitz bei Ratibor sein, denn dahin führte der Marsch der Lützower nicht. Ein beliebiger Wald aber, „kaum gegrüßt, gemieden“, hätte den Dichter nimmermehr zum Symbol deutscher Heimat werden können, auf ihn hätten auch die Worte nicht gepaßt: „Unter deinen grünen Bogen hast du treu uns aufgezogen“; ferner konnte ein so starkes Gemeinschaftsgefühl, wie es in den Worten ausgedrückt ist: „Was wir still gelobt im Wald, wollen's draußen ehrlich halten! Ewig bleiben treu die Alten“, bei einer frisch gebildeten Truppe noch nicht vorhanden sein. Auch müßten uns aus dem Liede ganz andere, stärkere kriegerische und patriotische Töne entgegenklingen, als selbst beim besten Willen aus dem Liede herauszuhören sind. Man

muß also um der poetischen Wahrheit willen die schlichtere Auffassung annehmen, so wirksam die andere zunächst erscheint.

Zielstellung: Wir wollen heute ein Lied betrachten „Der Jäger Abschied“, das ebenfalls von Eichendorff stammt.

I. Vorbereitung. Im Jahre 1810 wollte Eichendorff mit seinem Bruder Wilhelm in Wien ein Amt annehmen. Die Abschiedsstunde ist gekommen, die Brüder machen sich auf die Reise. Der Weg geht vorbei am Wald. Im vorigen Gedicht sucht Eichendorff den Wald zum Abschied noch einmal auf, hier aber muß er schon ganz von ihm scheiden. Welcher Gedanke kam im vorigen Gedicht besonders stark zum Ausdruck? Der Segen des Waldes. Solche Gedanken dürfen wir hier auch erwarten. Welche Stimmung wird aber am meisten hervortreten? Die Stimmung des Abschieds. Ihr sollt einmal sagen, wie der Dichter diese Abschiedsstimmung ausdrückt. Hört zu!

II. Darbietung.

Der Jäger Abschied.

Von Joseph Freiherr von Eichendorff.

Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch da droben?
Wohl den Meister will ich loben,
Solang noch mein Stimm' erschallt.
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Tief die Welt verworren schallt,
Oben einsam Heide grasen,
Und wir ziehen fort und blasen,
Daß es tausendfach verhallt:
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Banner, der so kühle wallt,
Unter deinen grünen Bogen
Hast du treu uns aufgezogen.
Frommer Sagen Aufenthalt,
Lebe wohl!
Lebe wohl, du schöner Wald!

Was wir still gelobt im Wald,
Wollen's draußen ehrlich halten,
Ewig bleiben treu die Alten,
Deutsch Panier, das rauschend wallt,
Lebe wohl!
Schirm dich Gott, du schöner Wald!

Das Lied wird noch einmal von einem befähigteren Schüler gelesen. Nun sagt, wie der Dichter der Abschiedsstimmung einen starken Ausdruck verliehen hat. Durch die beiden Schlußzeilen jeder Strophe.

Die Feststellung des Gedankenganges erfolgt hier erst wegen der Schwierigkeit nach der

Besprechung: Str. 1. Was drückt E. wohl mit der Frage aus? Seine staunende Bewunderung über den, der den Wald geschaffen. Wo liegt der Wald? Auf einer Höhe. Womit vergleicht ihn der Dichter, indem er ihn „aufgebaut“ nennt? Mit einem Gebäude. — „Walddesdom“ nennt man wohl oft den Wald in Gedichten. Da ist also derselbe Vergleich. Welchen Entschluß faßt E. aus Bewunderung zum Schöpfer? Gott zu loben bis ans Lebensende. Bezeichne das Wort „Meister“ noch genauer! Baumeister. Welcher Stimmung will der Dichter hier wie in den folgenden Zeilen durch die beiden Endzeilen Ausdruck geben? Der Abschiedswehmut.

Str. 2. Lies die 1. Zeile. Wohin sieht der Dichter? Hinunter in die Ebene, wo die Städte mit ihrem Lärm liegen. Was sieht er weiter? Auf der Höhe am Waldestrand grasen Hehe. Woran erinnert ihn wohl dieser Anblick? Denkt daran, daß unser Lied der Jäger Abschied heißt. An die Freuden der Jagd. — Welcher Gegensatz wird dem Dichter so recht fühlbar durch den Blick nach Tal und Walddeshöhe? Der Gegensatz von Wald- und Weltleben. Was wollen die Worte sagen: „wir ziehen fort“? E. denkt mit Schmerz daran, daß er aus dem Wald in die Welt hinaus muß. Was tut er darum noch? Er bläst einen Abschiedsgruß zum Wald hinauf. Wozu hat E. wohl sonst oft das Waldhorn an den Mund gesetzt? Um seinen Jagderfolg zu verkünden oder die Jagdgenossen zusammenzurufen. Was geschieht mit dem Klang des Waldhorns? Er verhallt tausendfach, indem er von den Berg- und Waldwänden zurückgeworfen wird. Wie würden wir für „tausendfach“ in der gewöhnlichen Sprache sagen? Oft.

Str. 3. Setze ein anderes Wort für Banner! Fahne. Hier heißt es: der Banner, wie sagt man gewöhnlich? Das Banner. Wie kommt der Dichter zu diesem Vergleich? Ebenso, wie die Fahne im Winde wallt, sich bewegt, so rauscht der Wald. Wir wollen nun die beiden folgenden Zeilen betrachten. Wie werden hier die Bewegungen der Bäume im Winde bezeichnet? Als grüne Wogen. — So kann man auch sagen: die Fahne wogt im Winde. Warum hebt E. wohl die grüne Farbe des Waldes hervor? Die Farbe der Fahne ist wichtig zum Erkennen. Die Fahne hatte früher die Bedeutung, daß die Krieger sich darum scharten, also leichter zusammenhielten und nicht durch Vereinzelung zugrunde gingen. Welche Bedeutung hatte also die Fahne? Sie sollte schützen. — Diese Bedeutung hat nun auch der Wald für E. und seinen Bruder. Wovor hat ihn der Wald im Gegensatz zu den Gefahren der Welt behütet? Vor manchem Bösen, das in der Welt an den Menschen herantritt. E. denkt nun weiter zurück an das, was ihm der Wald gewesen ist. Wie nennt er ihn? Frommer Sagen Aufenthalt. Warum wohl? Er hörte als Kind gewiß viele Sagen und Märchen, die an einen Wald geknüpft waren. — Denkt z. B. an das Märchen von Genoveva. Wie wird ihr Sohn Schmerzensreich im Walde ernährt? Eine Hirschkuh kommt und nährt

ihn. — So erzählt man wohl auch, daß gute Waldgeister verirrte Kinder wieder aus dem Walde herausführen.

Str. 4. Was hatte E. und sein Bruder im Walde gelobt? Gute Menschen zu sein. Und was nahmen sie sich jetzt noch einmal vor? Sie wollten dieses Gelöbniß in der Welt ehrlich halten. Was heißt das also: „wir wollen ewig treu die Alten bleiben?“ Wir wollen brav und hiedier bleiben wie bisher. An welche Worte des vorigen Liedes werden wir hier erinnert? s. Str. 3.: da steht im Wald geschrieben ußw. Wie redet E. den Wald jetzt an? „Deutsch Panier, das rauschend wallt“. Panier, das ist dasselbe Wort wie Banner, nur eine andere Form; es heißt auch Fahne. Wie kommt E. wohl dazu, den Wald gerade als deutsches Panier zu bezeichnen? Der Wald ist dem Deutschen so lieb, wie dem Krieger seine Fahne. — Wie unterscheidet sich der Abschiedsgruß in dieser Strophe von dem in den vorhergehenden Strophen? Statt „Lebewohl“ „Schirm dich Gott“. Warum wohl? Der Wald entschwindet dem Auge des Dichters. Da wird der Abschiedsgruß zu einem Segenswunsch für den geliebten Wald.

Gedankengang:

Str. 1. Der Dichter preist den Schöpfer des Waldes.

Str. 2. Er fühlt den Gegensatz von Wald und Welt beim Abschied.

Str. 3. Er vergegenwärtigt sich, was der Wald ihm Gutes und Schönes gegeben hat.

Str. 4. Er gelobt, in der Welt so brav zu bleiben, wie er im Walde geworden ist.

III. Verknüpfung und IV. System fallen fort.

V. Anwendung. Lesen des Gedichtes. Wiederholung des Gedankenganges. Vergleichung der Eichendorff'schen Waldblieder: In dem Liede „Abschied“ steht Eichendorff der Abschied vom Walde erst bevor, in „des Jägers Abschied“ wandert E. mit seinem Bruder fort. Darum kommt dort die Freude am Wald, hier die Abschiedsstimmung besonders zum Ausdruck. In dem Liede „Abschied“ unternimmt E. eine Wanderung am Morgen in den Wald. Der Morgentau verdampft unter der Sonnenwärme. In der Stille des Waldes angelangt, fühlt er wieder, wie er Gottesliebe und Menschenliebe dort gelernt hat. Er weiß, daß ihm auch noch in der Erinnerung der Wald teuer sein wird. In dem zweiten Gedicht blickt der scheidende Eichendorff hinauf zum Wald. Er preist Gott, der ihn so herrlich geschaffen hat. Auch hier empfindet er den Gegensatz zwischen Welt und Wald. Wie dort vergegenwärtigt er sich, was er dem Wald verdankt, was er ihm schon in seinen Kinderträumen gewesen ist. Er gelobt, in der Welt brav zu bleiben, wie er es im Walde geworden ist. Wir sehen also, daß beide Lieder in dem Hauptgedanken sehr ähnlich sind. Das zweite Lied hat eine Besonderheit durch den Hinweis auf das Jägerleben Eichendorff's und auf die allgemeine Bedeutung, die der Wald für die Deutschen hat.

Viertes Waldlied.

I. Vorbereitung: In welche Tageszeit versetzten uns die beiden ersten Lieder? Morgen. Zeige das. Warum müssen wir auch für das dritte Lied eine ziemlich frühe Tageszeit annehmen? Eichendorff zieht mit seinem Bruder von der Heimat fort. Das Lied, das wir jetzt lesen wollen, hat der Dichter zur Nachtzeit gedichtet. Der Dichter war Goethe, den viele für den größten deutschen Dichter halten. Er lebte in Weimar und war dort ein hoher Beamter. Oft suchte er die Einsamkeit auf, um sich zu sammeln für seine Dichtungen. Gern weilte er in Ilmenau (Karte). Bei Ilmenau lag der Gickelhahn, eine Höhe mit vielen Gipfeln, mit Tannen bewachsen. Dort befand sich ein kleines Häuschen, in dem Goethe im September 1783 mehrere Tage wohnte. An einem schönen Abend versenkte er sich in den Anblick des Waldes. Still und lautlos lag der Wald vor ihm. Da entstand ein köstliches Gedicht.

Zielangabe: Hört das Gedicht, das Goethe an die Wand des kleinen Waldbhäuschens auf dem Gickelhahn niederschrieb. Es heißt:

II. Darbietung.

Wanderers Nachtlieb.

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, — balde
Ruhest du auch.

Besprechung: Was hat denn auf Goethe einen so tiefen Eindruck gemacht? Die Ruhe des Waldes in der Stille der Nacht. Wir wollen sehen, wie Goethe sie schildert. „Über allen Gipfeln ist Ruh.“ Wie sieht also der Dichter die bewaldeten Gipfel des Gickelhahns liegen? Im Abendsfrieden. „In allen Wipfeln spürest du kaum einen Hauch.“ Tannen umgeben den Dichter selbst. Wie empfindet er auch da die Ruhe? Nur leise bewegt ein schwacher Windhauch die Tannenzwipfel. „Die Vögel lustig schlagen, daß dir dein Herz erklingt,“ so hieß es in einem vorherbesprochenen Liede. Was vermehrt aber den Eindruck der nächtlichen Stille noch mehr? „Die Vögelein schweigen im Walde.“ Warum hat denn wohl den Dichter dieser nächtliche Waldfriede so sehr ergriffen? Er hat im Treiben der Welt die Ruhe, den Frieden so oft entbehren müssen. Was will Goethe nun wohl mit den Worten sagen: „Warte nur, — balde ruhest du auch?“ Der Waldfriede wird ihm zum Abbild der ewigen Ruhe, der der Mensch im Tode entgegen sieht.

(Anm. Der nächste Sinn der Schlußworte des Gedichtes entzieht sich meines Erachtens dem Verständnis von 13- bis 14-jährigen Schülern. Der Gedanke, daß Goethe den Frieden des Schlummers im Waldfriede doppelt fegensvoll empfindet, wird vor ihnen immer

trivial erscheinen. Dergleichen ist für Kinderseelen Perlschrift, während der weitere Sinn, wie ihn ja Goethe bei einem Besuche auf dem Bickelhahn im Jahre 1831 selber beglaubigt hat, für sie Frakturschrift ist.)

III. Verknüpfung und IV. System fallen fort.

V. Anwendung: Erzähle, was du über die Veranlassung von „Wanderers Nachtlied“ weißt. — Schildere die nächtliche Waldesruhe und die dadurch erweckten Gedanken.

Allgemeine Verknüpfung: Wir wollen die besprochenen Waldlieder noch einmal im ganzen überschauen.

Was schildert das erste Gedicht „Waldblied“? Die Schönheit des Waldes zur Sommerzeit. Welche Gedanken drückt das zweite Lied „Abschied“ aus? Neben der Schönheit wird darauf hingewiesen, daß der Wald den Menschen besser machen kann. Was enthält das dritte Waldblied? Der Dichter nimmt mit Wehmut Abschied vom Wald, dessen Frieden ihn beglückt hat und in dessen Schutz sein Sinn rein geblieben ist. Woran wird Goethe im vierten Waldblied durch die abendliche Waldesruhe erinnert? An die ewige Ruhe nach dem Tode.

Allgemeines System: Was ein Mensch, der ein offenes Auge und ein Herz für die Natur hat, dem Walde gegenüber empfinden kann, das wollen wir mit Worten aus den gelesenen Gedichten ausdrücken.

1. Im Walde möcht' ich leben
Zur heißen Sommerzeit!
Der Wald, der kann uns geben
Viel Lust und Fröhlichkeit.
2. Im Walde steht geschrieben
Ein stilles, ernstes Wort
Vom rechten Tun und Lieben
Und was des Menschen Hort.
3. Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch da droben?
Wohl den Meister will ich loben,
Solang noch mein' Stimm' erschallt.
4. Warte nur, — balde
Ruhest du auch.

Allgemeine Anwendung: Ein Spaziergang in den Wald an einem schönen Sommertag: Gesang des „Waldbliedes“ bei der Annäherung an den Wald, des „Abschieds“ im Wald, der beiden anderen beim Verlassen des Waldes. An einer recht verschwiegenen Stelle zeigt der Lehrer den Schülern „Das Schweigen im Walde“, Bild von Böcklin in der Reproduktion des Kunstwarts, und liest ohne weitere Erklärung das Begleitwort von Avenarius vor.

Rose Blätter.

I. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Zum Schulunterhaltungsgesetz schreibt die „Frst. Ztg.“: Zu der seit Jahren dringlichen Regelung der Schulunterhaltungspflicht hat das Kultusministerium nun die Vorarbeiten beginnen lassen. Wie notwendig die gesetzliche Regelung der Schulunterhaltungspflicht ist, ergibt sich u. a. auch aus der Verschiedenheit der vom preussischen Staat an die einzelnen Provinzen gezahlten Staatsbeiträge, aus den unhaltbaren Zuständen, welche die Befreiung der Gutsherren als Schulpatrone von den Schullasten hervorruft, und aus den Mißständen, welche die verschiedenartige Verteilung der Schullasten besonders an den Orten zeitigt, wo die Schullasten nicht auf den Kommunaletat übernommen sind, sondern von den verschiedenen Schulsozietäten getragen werden müssen.

Nach dem „Statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich“ betragen, wie schon kürzlich in einer Zusammenstellung mitgeteilt wurde, die Aufwendungen für die öffentlichen Volksschulen in Deutschland insgesamt M. 415 198 000, von denen M. 120 357 000 oder 28,98 Prozent durch Staatsmittel gedeckt werden. Während in den anderen deutschen Bundesstaaten 32,55 Prozent der Schullasten vom Staat getragen wurden, wurden in Preußen im Jahre 1904 von den Gesamtausgaben für die öffentlichen Volksschulen im Betrage von M. 269 917 000 nur M. 73 066 000 durch Staatsmittel gedeckt. Die Aufwendungen für die öffentlichen Volksschulen in den einzelnen Provinzen und die diesen gezahlten Staatsbeiträge betragen

	überhaupt	aus Staatsmitteln
Ostpreußen . . .	M. 13 376 000	M. 6 616 000 = 49,45 Proz.
Westpreußen . . .	„ 10 388 000	„ 4 554 000 = 43,84 „
Berlin	„ 20 076 000	„ 602 000 = 2,99 „
Brandenburg . . .	„ 23 297 000	„ 5 778 000 = 24,80 „
Pommern	„ 11 753 000	„ 5 132 000 = 43,66 „
Posen	„ 12 129 000	„ 6 339 000 = 52,26 „
Schlesien	„ 31 488 000	„ 9 741 000 = 30,93 „
Sachsen	„ 20 102 000	„ 5 561 000 = 27,66 „
Schleswig-Holstein	„ 12 778 000	„ 3 315 000 = 25,94 „
Hannover	„ 20 680 000	„ 6 154 000 = 29,75 „
Westfalen	„ 26 927 000	„ 5 128 000 = 19,04 „
Hessen-Rassau . . .	„ 17 528 000	„ 4 188 000 = 23,89 „
Rheinland	„ 48 774 000	„ 9 726 000 = 19,94 „
Hohenzollern . . .	„ 621 000	„ 232 000 = 37,35 „

In dieser Aufstellung fällt zunächst die starke Zurücksetzung Berlins auf, das mit 2,99 Prozent noch nicht ein Neuntel des durchschnittlichen Staatszuschusses erhält. Ebenso tritt die starke Benachteiligung der Industriebezirke des Westens zugunsten der agrarischen Bezirke des Ostens hervor. Wer daraus aber den Schluß ziehen wollte, als hätten die ländlichen Gemeinden des Ostens weniger unter den Schullasten zu leiden als die des Westens, würde sich allerdings täuschen, wie die nachstehende, vor einiger Zeit in der „Preuß. Lehrzeitg.“ erschienene Zusammenstellung von 14 Gemeinden ergibt:

Gemeinde	Schuldlast bei 1000 M. Grundgehalt			Prozentfuß der Schulbeiträge	Bemerkung
	fester Staatszuschuß	wider- russlich.	Ge- meinde last		
1. Kierks Kr. Posen-West . .	500	60	985	80	Der feste Staats- zuschuß bei Pos. 6 und 13 beträgt, wiehierangegeben, nicht 500, sondern 400 M., da diese Stellen mit einst- weilig angestellten Lehrern besetzt sind, und auch nur $\frac{4}{5}$ des Grundge- halts gezahlt wer- den.
2. Kulm Kr. Birnbaum . .	500	132	1000	100	
3. Pawlowice Kr. Posen-West	500	—	894	100	
4. Bielsko Kr. Birnbaum . .	500	330	1200	150	
5. Hotnik Kr. Posen-West . .	500	600	370	55	
6. Neuhaus Kr. Schwerin a. W.	400	500	270	60	
7. Steinhorst Kr. Neutomischel	500	740	130	40	
8. Mirosław Kr. Fülehne . .	500	596	394	140	
9. Neugörzig Kr. Schwerina. W.	500	503	417	187	
10. Linde Kr. Neutomischel .	500	460	520	250	
11. Altgörzig Kr. Birnbaum .	500	700	107	52	
12. Chorshewo Kr. Birnbaum	500	772	300	150	
13. Gorzyn Kr. Birnbaum . .	400	600	85	50	
14. Jablonowo Kr. Fülehne .	500	660	325	200	

Die Schulbeiträge dieser Gemeinden, die zwischen 40 und 250 Prozent schwanken, sind trotz der hohen Staatszuschüsse außerordentlich hohe. Alle die hier genannten Gemeinden sind aber mit einem Gutsbezirk vereinigt. Sie haben die gesamte nicht vom Staat gedeckte Schullast allein zu tragen, während der Gutsherr als Schulpatron von allen Schulabgaben frei ist. Würde er zu den Schulbeiträgen herangezogen werden können, so würden viele dieser Gemeinden keine, oder doch nur sehr wenige Prozente von den Schullasten zu tragen haben. Als besonders ekklatantes Beispiel wurde die Schulgemeinde Kobylepole bei Posen angeführt. Sie hat zur Unterhaltung ihrer zweiklassigen Schule jährlich 2527 Mark aufzubringen, von denen 1540 Mark durch Staatsbeiträge gedeckt und 987 Mark von der Gemeinde aufgebracht werden müssen. Hierzu müssen 90 Prozent der kombinierten Staatssteuer als Schulbeiträge erhoben werden. Da aber der dortige Gutsherr an Staatssteuern doppelt so viel zu zahlen hat, als die übrigen Gemeindemitglieder zusammen, so würde sie, sofern der Gutsherr Mitträger der Schullast würde, mit 30 Prozent auskommen. Ähnlich liegen die Verhältnisse in den übrigen mit einem Gutsbezirk vereinigten Landgemeinden. In allen diesen Fällen wird man sich zu dem in Aussicht gestellten Schulunterhaltungsgesetz nicht besonders freundlich verhalten, wenn dabei wirklich mit dem schon in den beiden letzten Schulgesetzentwürfen enthaltenen Grundsatz Ernst gemacht werden sollte, daß den großen Rechten der Schulpatrone auch gewisse materielle Verpflichtungen entsprechen müssen; in beiden Entwürfen hieß es nämlich: „In Gutsbezirken hat der Besitzer des Gutes die Schullasten gleich den Gemeinden zu tragen.“

Aber auch die Verschiedenheit der von den Schulsozietäten geleisteten Schulbeiträge bedarf einer einheitlichen Regelung. Nach der Statistik vom 27. Juni 1901 bestanden in Preußen 36 756 öffentliche Volksschulen, die ihren Sitz in 29 293 Gemeinden hatten; zur Unterhaltung dieser Schulen bestanden 31 002 Schulverbände. 17 592 Schulverbände war politische Gemeinden und solche Schulgemeinden, in denen die Schullasten auf die Gemeindeklasse übernommen war, 13 225 Verbände bestanden aus Hausvätersozietäten, von denen 13 761 Schulen mit 21 969 Stellen unterhalten wurden. Über 42 Prozent aller Schulverbände waren also Schulsozietäten.

Wie verschieden aber die Beiträge sind, welche diese Schulsozietäten, auch sogar innerhalb eines Ortes zu leisten haben, ergibt eine Zusammenstellung der

vom Lehrerverein Saarau, Kreis Schweidnitz, insolge der zur Zeit vom Preussischen Lehrerverein veranstalteten Schulsteuer-Statistik veröffentlichten Erhebungen. Der Verein erstreckt sich auf 18 nahe beieinander gelegene Dorfgemeinden; in drei Orten sind Schulabgaben auf den Gemeindeetat übernommen worden, in den 15 übrigen Orten bestehen Schulsozietäten, welche Schulbeiträge von 25 bis 200 Prozent zu tragen haben, wobei an ein und demselben Orte die Unterschiede in der Belastung bis 150 Prozent schwanken. So erhebt die evangelische Schulsozietät Würben 5 Prozent, die katholische dagegen 50 bis 75 Prozent; Saarau evangelisch 15 Prozent, katholisch 100 Prozent; Naasau evangelisch 50 bis 75 Prozent, katholisch 200 Prozent. Neben der Grund-, Gebäude-, Gewerbe- und Einkommensteuer und den meist beträchtlichen Kommunalabgaben werden in diesen 18 Orten aufgebracht

bis 25 Prozent Schulsteuern in 3 Schulsozietäten					
25	"	50	"	"	6
50	"	75	"	"	5
75	"	100	"	"	3
	"	200	"	"	1

Ob eine durchgreifende Besserung dieser unerträglichen Zustände durch das in Aussicht stehende Schulunterhaltungsgesetz herbeigeführt und namentlich die Heranziehung der agrarischen Großgrundbesitzer zur Mittragung der Schulbeiträge durchgesetzt wird, erscheint uns sehr fraglich. Jedenfalls wird es bei der Vorlage zu einem Zusammenstoß von Gegensätzen kommen, deren Ausgleichung eine größere Energie erfordert, als sie bis jetzt die Regierung den Forderungen der Agrarier gegenüber gezeigt hat.

2. Pädagogische Mitteilungen.

„Freudige Kinder — starke Männer.“

(Aus dem Märzheft der „Wartburgstimmen“. Monatschrift für deutsche Kultur. Herausgeber: Hans R. E. Buhmann. Thüringische Verlagsanstalt Eisenach und Leipzig. Abonnementspreis 4 Mark vierteljährlich einschließlich des wissenschaftlichen Beihftes „Neuland des Wissens“. Probehefte unentgeltlich und postfrei.)

Im Märzheft der „Wartburgstimmen“ beginnt Dr. Kiefer, Stuttgart, seine Abhandlung „Freudige Kinder — starke Männer“ mit folgendem Satze:

„Es ist aller Orthodoxie, der alten jüdischen, der mittelalterlichen und der modernen, eigentümlich, daß sie als Haupterziehungsmittel die aus den Gefühlen der Furcht und Angst vor dem Erzieher zusammengesetzte freudlose Unterwürfigkeit des Erzogenen kennt, eine Sklavengesinnung, für welche sie die schönen Worte vom ‚unbedingten Gehorsam‘, der ‚Achtung vor der Autorität‘ u. dergl. in meist ganz mißverständener Weise anwendet. Wir möchten dagegen einmal ein neues Schlagwort aufstellen, einen Gedanken, der ins Praktische übertragen den Ausblick auf eine wahrhaft menschliche, deutsche Erziehung eröffnet, und er soll heißen: ‚Freudige Kinder, starke Männer.‘“

Eine der haupteigenschaften solcher Schlagworte ist ihre Vieldeutigkeit, es muß darum genau bestimmt werden, welchen Sinn wir mit dem Wort Freude verbinden.“

Der Verfasser weist dann zunächst auf die Verschiedenheit des Begriffes Freude hin und betont besonders, daß die verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes uns zwingen, ihm auch das Empfinden des Freudigen entsprechend verschieden zu übermitteln. Bei reiferen Kindern kommt es eben darauf an, die Freude zur Pflichterfüllung zu wecken, nicht um seiner selbst willen, nicht um der Nützlichkeit willen, sondern um der Sache willen. Der Verfasser sagt hieran anschließend:

„Alles kommt jetzt darauf an, zu erreichen, daß der junge Mensch mit Freuden tut, was seine Pflicht im Einzelfalle von ihm verlangt; er muß, wie Fichte in seinen ewig jungen Reden an die deutsche Nation voll Begeisterung gezeigt hat, das Gute ‚aus Liebe‘ tun, da ‚der Mensch nur dasjenige wollen

kann, was er liebt; und seine Liebe der einzige, zugleich auch der unfehlbare Antrieb seines Wollens und aller seiner Lebensregung und Bewegung ist. Vergleichen wir mit dieser Forderung unsere heutigen Zustände auf dem Gebiete der Erziehung, so kommt uns auch hier wieder zum Bewußtsein, wie weit wir von einer wirklichen ‚Kultur‘ im Sinne Zieglers entfernt sind: Statt eines zur Selbsttätigkeit anregenden Studiums der antiken Kultur haben wir in unseren Gymnasien das geistlose Einpausen von toter Philologenweisheit, das jede Freude am Lernen zerstört, statt einer Einführung in kulturelle und soziale Verhältnisse haben wir im Geschichtsunterricht nicht selten stumpfsinniges Auswendiglernen von Zahlentabellen, statt einer lebendigen Anschauung der Natur, wie sie gemeinsame Spaziergänge reichlich bieten könnte, haben wir einen langweiligen Unterricht in leeren, öden Zimmern, wobei man sich dann wundert, wenn ein noch unverdorbenes Kind sehnsüchtig zum Fenster hinausschaut, durch das der Frühling lodend hereinblickt; und auf die so unbedingt notwendige körperliche Ausbildung legt man so gut wie gar keinen Wert, obwohl man angeblich im Geiste der Antike erzieht, deren schöner Satz mens sana non nisi in corpore sano die Knaben wie zum Hohn als Grammatikbeispiel lernen! Wo bleibt bei all dem die Forderung ‚freudige, selbsttätige Kinder?‘ Die Folgen dieser Erziehung bleiben denn auch nicht aus: wir haben ungesunde, unpraktische Bureau-menschen als Beamten, einen Wehrstand, von dem man nicht ganz mit Unrecht sagt, er gehe eher einem zweiten Jena als einem zweiten Sedan entgegen, einen Lehrstand voll kalter Pedanten und Prügelmeister (?), eine ‚Moral‘, die auf dem Egoismus aufgebaut ist, eine verknocherte Religion, im Ganzen: Menschen voll Genußgier und Selbstsucht ohne die innere Kraft, welche die Renaissance-menschen trotz ihrer abstoßenden Züge so anziehend macht, und bei alledem doch keine Freude!“ (Zu hart! F.)

Er stellt besonders die Unterdrückung der Zehsucht als Ziel der Erziehung hin, er tadelt es, wenn den Kindern nicht beizuteilen der Begriff ganz klar gemacht würde, daß das Glück nur eine Verzierung des Lebens bleiben soll, die man dankbar in Empfang nimmt, die aber nicht Endzweck unseres Daseins war oder sein kann. Es heißt, sich unterordnen unter große Ziele, dienen der Sache der Allgemeinheit, es heißt glauben, daß das große Ziel des Lebens erreicht werden kann, wenn auch Millionen in strebender Arbeit danach ins Grab sinken. So schließt er mit den Worten:

„Von Kind auf wede man in der Jugend die echten stillen Freuden am Spiel, an der Natur, am Zusammensein mit geliebten Menschen und später auch an den Werken wirklicher Kunst; man lasse sie die Nichtigkeit hohler Scheinfreuden empfinden, deren Genuß uns Elkel hinterläßt, man zeige schließlich der Jugend immer und immer wieder, daß alles, was in Wahrheit den Namen Freude verdient, nicht auf Außerlichkeiten, sondern einzig und allein auf einen zufriedenen Gemütszustand beruht, den man sich erringen und am besten erhalten kann durch treue Arbeit und genüßsames Leben.“

Ein so erzogenes Geschlecht ist notwendigerweise ein starkes Geschlecht: seine körperlichen und geistigen Kräfte hat es sich bewahrt, sein Glaube an den Fortschritt des Geistigen in der Welt ist felsenfest und trotz auch etwaigen persönlichen schlimmen Erfahrungen.

Solche Menschen zu erziehen war das allerdings nie ganz rein erreichte Ziel aller wirklich bedeutenden Erzieher der Menschheit von den Hellenen und Römern in ihrer unverdorbenen Zeit bis auf Nietzsche, dessen Wort „Trachte ich denn nach Glücke? Ich trachte nach meinem Werke!“ ganz in unserem Sinne gesprochen ist. Und wenn wir unserer größten Männer Leben, wie das eines Goethe mit seiner sonnigen Jugend, betrachten und im Gegensatz dazu vielleicht das irgend eines in freudloser Prügelzucht „erzogenen“ Menschen, den seine Kindheit früh verbittert hat, wird uns da nicht handgreiflich klar, wie innerlich begründet die Forderung ist: „Freudige Kinder, starke Männer?“

Nr. 77 der **Mitteilung der Musikalienhandlung Breitkopf und Härtel** ist erschienen und in allen Musikalienhandlungen kostenfrei zu haben. Im Mittelpunkt steht der Vorschlag zur Gründung einer Reichs-Musikbibliothek, sowie eine Übersicht über die Verlagstätigkeit des Hauses

Breitkopf und Härtel im Jahre 1903. Über die großen Gesamtausgaben der Firma von Palestrina bis zu Verlioz ist kürzlich ein handlicher Katalog erschienen, benannt „Die großen Meister“. Die Titelseite der Mitteilung trägt das Bild Ferruccio Busonis. Ein Aufsatz über Busoni aus der Feder Otto Taubmanns wird seiner Bedeutung als Komponist und Bearbeiter gerecht. Louis Réé schildert die Tätigkeit und die Erfolge Hermann Grädeners vor allem als Schöpfer von Kammermusikwerken. Weitere Hauptabschnitte sind den Werken R. Barths (Hamburg), Karl von Perfall's (München und A. Scharwenka's (Berlin) gewidmet. An musikgeschichtlichen Werken werden besonders angezeigt: das thematische Verzeichnis der Werke Glucks von Botquenne, Joh. Rosenmüllers Sonate da camera (Deutsche Denkmäler), Dritter Kodices II und G. Muffat, Concerti grossi (Österreichische Denkmäler) und einige ausländische Veröffentlichungen. Zur Frage des Motu proprio Pius X. über den Gregorianischen Kirchengesang wird auf die Arbeit Gevaerts hingewiesen, der Ursprung des römischen Kirchengesanges, deutsch von Hugo Riemann. Die 22 Seiten umfassenden Nachrichten über erschiene und demnächst erscheinende Musikalien geben den Überblick über die Verlagstätigkeit des Hauses Breitkopf & Härtel und seiner Verlagsvertretungen in den letzten beiden Monaten.

II. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Der Obstbaum, seine Erziehung, Pflanzung und Pflege nebst einem Anhang über Beerenzucht, Weinbau und Beerenweinbereitung. Ein Lehr- und Lernbuch für landwirtschaftliche Schulen, sowie ein Ratgeber für Land- und Gartenbesitzer, namentlich für Lehrer auf dem Lande. Von Fritz Kreh, Lehrer der Obstbaumzucht an der landwirtschaftlichen Winterschule zu Frankfurt. Verlag: Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler, Langensalza.

Ein zweckmäßiger, besonders durch die beigegebenen Abbildungen brauchbarer Ratgeber. Falde.

Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht von Emanuel Martig, Seminarbibliothekar zu Hofwil. 6. Auflage. Bern, Verlag von A. Francke. 1903 Preis 2,40 M.

„Ein Buch, das alle 2—3 Jahre in neuer Auflage erscheint, empfiehlt sich selbst; denn nur wirklich Tüchtiges vermag sich im Strom der pädagogischen Literatur zu behaupten.“

Martig's Anschauungspsychologie hat uns schon bei ihrem ersten Erscheinen hoch erfreut, als ein trefflicher Gehilfe beim nicht leichten Unterricht in der Psychologie am Seminar. Und bei jeder neuen Auflage ist diese Befriedigung gewachsen, da der Verfasser stets mit Sorgfalt und Geschick dem Gang der wissenschaftlichen Forschung folgt, ihre Ergebnisse sichtet und zur Bereicherung und noch größeren Klärung seiner Arbeit verwendet. Wir wüßten kein zweites Lehrbuch zu nennen, das bei streng wissenschaftlicher Entwicklung doch in so einfacher und leicht faßlicher Sprache die für Lehrer und Erzieher grundlegende Kenntnis des Seelenlebens vermittelt und ihre pädagogische Verwertung Schritt für Schritt nachweist. Auch im abstrakten Denken noch ungeübten Leuten lehrt es verhältnismäßig leicht den Weg zum Verständnis des anfangs so dunkel und verborgen scheinenden Lebens der menschlichen Seele. Der altbewährte, echt wissenschaftliche und zugleich didaktisch so fruchtbare Gang durch Beispiel, Lehre und Anwendung wird überall sicher innegehalten und macht das Buch zu einer gründlichen Vorkurs für weitere Fachstudien, wie für die pädagogische Praxis. Wir empfehlen die Anschauungs-Psychologie namentlich auch pädagogischen Kränzchen,

welche sich an der Hand eines sichern Führers für ihre Schularbeit wieder einmal durchleuchten und erwärmen lassen möchten, und freuen uns zum voraus des Gewinnes, welcher der Jugend durch solche Lektüre ihrer Lehrer zugute kommen wird."

Der Sänger von „Wandersmann und Lerche“ Superintendent D. Wilhelm Hey. Ein Lebensbild von Paul Stein. Nebst einer Auswahl seiner Gedichte. Berlin 1904. Verlag von Fr. Zillesen. Preis 80 Pf.

Am 19. Mai d. J. werden es 50 Jahre, daß der Superintendent Dr. Wilhelm Hey in Ichtershausen entschlafen ist. Wieviel unser Volk diesem warmen und edlen Kinderfreund verdankt, läßt sich mit Worten nicht sagen. Welch reichen Segen haben nicht seine Fabeln, Gedichte und Gebete unsren Kinderstuben und durch sie dem ganzen Volke gebracht! Noch im spätesten Alter vernimmt man mit Freuden die Laute aus der Kinderzeit: „An das Fenster klopf es pidi! pidi!“ „Was ist das für ein Bettelmann?“ „Komm nun, mein Hündchen zu deinem Herrn“ usw. Dazu die sinnigen Gedichte: „Zwei Augen hab ich klar und hell“, „Alle Jahre wieder kommt das Christuskind“, „Weißt du wieviel Sternlein stehen?“ usw. Und ebenso die Gebete: „Wie fröhlich bin ich aufgewacht“, „Vorüber ist die dunkle Nacht“ und manches andere!

Aus Dankbarkeit für alles, was der vortreffliche Mann unsrer Jugend gewesen ist, und für den Segen, den er unsrem Volke gebracht hat, schrieb Paul Stein, Lehrer in Iserlohn, das vorliegende klare und fesselnde Lebensbild. Aus Dankbarkeit sollten auch alle Erzieher, Väter, Mütter, Lehrer, überhaupt alle Freunde des Volkslebens dies Lebensbild kennen lernen. D. Wilhelm Hey, hat jemand gesagt, gehört zu unsres Volkes besten Toten. Und so ist es. Er ist es wert, daß ihm ein Denkmal gesetzt wird in aller Deutschen Herzen.

Das hübsch ausgestattete und mit einem Bildnis Hey's versehene Werkchen enthält zugleich eine Auswahl seiner Fabeln und Gedichte. Der Preis von 80 Pf. ist äußerst gering und ermöglicht jedem die Anschaffung. Falcke.

Zur Wortbildung und Wortbedeutung. Methodische Winke zur Erteilung des deutschen Sprachunterrichts nach den Forderungen der Gegenwart, zugleich Lehrerhandbuch zur deutschen Sprachschule von E. Hähnel und R. Pakig. Verlag von Ferdinand Hirt & Sohn in Leipzig, Preis 1,60 M., gebd. 2 M.

Der Wert der Sprachschule ist allgemein bekannt. Sie ist bestrebt, die Forderungen Professor Hildebrands (Vom deutschen Sprachunterricht in der Volksschule) praktisch durchzuführen. Aus diesem Grunde haben die Wortbildung und Wortbedeutung besondere Beachtung gefunden. Das vorliegende Handbuch gibt beherzigenswerte Winke zur Erteilung des deutschen Sprachunterrichts, berücksichtigt dabei die Ergebnisse der physiologischen Psychologie und empfiehlt sich nicht nur zum Gebrauche dem Lehrer, sondern kann auch in Seminarien mit gutem Erfolge gebraucht werden. Falcke.

Dr. M. Funk: **Ein Gang durch die Kirche und mit der Kirche durchs Leben!** 32 Seiten. Oktav-Format. Preis einzeln 20 Pf. 2. vermehrte Auflage. 10 Hefte 1,80 M., 20 Hefte 3,40 M., 50 Hefte 8 M., 100 Hefte 12 M. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses.

Ein vorzüglicher Führer durch Kirche, kirchliche Sitten und Einrichtungen sowohl als eine treffliche und klare Einführung in die Lehren der Kirche. Wichtig für jeden jungen und alten Christen! Falcke.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Rechenbuch. Von L. Th. Müller, Rektor in Höchst a. M. 5 Hefte. 1. Heft 40 Pf., 2. Heft 40 Pf., 3. Heft 50 Pf., 4. Heft 60 Pf., 5. Heft 80 Pf. Düsseldorf, Druck und Verlag von L. Schwann.

Wilhelm Rein. **Bildende Kunst und Schule.** Preis 2 M. Dresden, Erwin Haendke.

Langensalza. Hermann Beher & Söhne (Beher & Mann).

Die Poesie in der Volksschule. Von R. Eberhardt. Preis 2,60 M.

Ein Stück Schulleben. Von Dr. A. Mollberg in Weimar. Preis 40 Pf.

Das Gedicht als Kunstwerk. Von Prof. Dr. Edmund von Sallwürk. Preis 25 Pf.

Die Volksschule und die Kunst. Ein Rück- und Vorblick. Von H. Winzer in Neustadt a. O. Preis 25 Pf.

Die Gleichschreibung. Von Mary Lobsien in Kiel. Preis 50 Pf.

Die Aufgaben der Schule im Kampf gegen den Alkoholismus. Von H. Dannmeier, Rektor in Kiel. Preis 35 Pf.

Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. Von P. Thieme in Altenburg. Preis 35 Pf.

Lehrbeispiele für den Deutschunterricht. Von P. Staude, Rektor der Johannis- und Neustadtschulen in Altenburg. Preis 25 Pf.

IV. Briefkasten.

G. N. Lassen Sie die Grammatikblätter für die Hand der Schüler benutzen! Gumbinnen, Verlag von Gebrüder Reimer.

O. H. Besten Gruß. Du erhältst ein Schreiben in den nächsten Tagen. Herr Wiegand kann dir Aufklärung geben.

P. K., Merseburg. Ihre Lektionen sind mir sehr willkommen und wurden eingefandt.

K. St. Ich empfehle Ihnen: Die neue Zeichenmethode in der Praxis der Volksschule. Nach unterrichtlichen Erfahrungen erläutert von Adolf Paulig. Düsseldorf, Druck und Verlag von L. Schwann. Preis 50 Pf.

Nürnberg. „Der goldene Schnitt“ ist angenommen.

A. R. Eine Turnlektion bringt das nächste Heft.

R. Ditsfurt. Es tut mir leid, daß unser Wunsch nicht ausgeführt worden ist. Brieflich mehr darüber.

Stargard. Angekommen. Freundlichen Gruß!

G. F. in R. Wir machen Alle Amateure auf die neuen Cameras der Firma H. Stöckig & Co., Dresden, besonders aufmerksam. — In 1/1000 Sekunde Bewegungsmomente auf die lichtempfindliche Platte zu fixieren war bisher die Höchstleistung, die von der besten photographischen Camera verlangt wurde. Die Technik ist inzwischen rastlos fortgeschritten. Heute werden Cameras gebaut, die infolge ihrer Konstruktion und Optik Belichtungen bis zu 1/2000 Sekunde ermöglichen. Es können mit diesen Apparaten Momente festgehalten werden, die das menschliche Auge nicht im entferntesten wahrzunehmen imstande ist. Die ersten Apparate dieser hohen Leistungsfähigkeit sind die bekannten „Union“-Cameras von Stöckig & Co., Dresden-Bodenbach.

A. H. in R. Sehen Sie sich die neue Gedichtsammlung für Seminare „Sang und Spruch der Deutschen“ von Lic. Fr. M. Schiele, einmal an; es ist ein herrliches Buch, wie ich in solcher treffenden Auswahl gerade für Seminare noch nicht gefunden habe, dabei ist der Ladenpreis, 2,80 M., fast um die Hälfte niedriger als ähnliche Sammlungen.

Für die Schule.

Heines „Buch der Lieder“.

Von Rektor Rudolf Friemel, Ditsfurt.

Eine Frage nach den letzten deutschen Dichtersfürsten wird in Einstimmigkeit mit den Namen: Goethe, Schiller, Herder und Wieland beantwortet. Will man aber die besten Lyriker wissen, so zersplintern sich die Antworten. Viele wollen Heinrich Heine den Ehrenplatz zur Rechten Goethes geben; einige aber weisen ihm weit, weit unter diesem Altmeister einen Platz an. Wenn noch heut, 48 Jahre nach seinem Tode, (Heine starb am 17. Februar 1856) seine Größe, seine Bedeutung angezweifelt wird, so muß zu seinen Lebzeiten erst recht die Meinung über ihn sehr geteilt gewesen sein. Die eine Partei vergötterte ihn, lauschte ihm mit Entzücken; die andere verurteilte ihn und wandte sich mit Abscheu von ihm. In Frankreich wurde Heine als einer der größten Dichter und geistreichsten Autoren Europas verehrt. Dort standen ihm alle Pforten, alle Herzen offen. In Deutschland wurden von dem Bundestag unter dem 10. Dezember 1835 die bereits erschienenen und die zukünftigen Schriften Heines verboten. Dieses Frankfurter Banndekret hatte aber nur zur Folge, daß Heines Schriften desto eifriger gelesen wurden. Die Zahl seiner Verehrer wuchs. Julius Campe veranstaltete Auflage um Auflage von seinen Schriften. Friedrich Wilhelm IV. zog Heines Gedichte vielen anderen zeitgenössischen Dichtungen vor. Österreichs unglückliche Kaiserin Elisabeth setzte ihm, der ihr Lieblingsdichter war, im Garten ihres Feenschlosses Achilleion auf Korfu ein prächtiges, sinniges Marmordenkmal. Die verstorbene Viktoria von England gehörte zu seinen begeistertsten Verehrerinnen, und unser Bismarck las in Friedrichsruh mit Vorliebe seine Schriften. — Aus dem Für und Wider wollen wir versuchen, eine gerechte Würdigung seiner Bedeutung zu ermitteln. —

Den Höhepunkt seines dichterischen Schaffens und Könnens bildet unstreitig das „Buch der Lieder“; Heine wird kurzweg der Dichter „des Buches der Lieder“ genannt. Hier entfaltete er die ganze Kraft und Macht, den ganzen Glanz seiner Poesie. Darum haben wir für die

Jugend, für die das Beste gut genug ist, als eisernen Bestand ihrer Lesebücher Proben aus diesem Buche der Lieder; z. B. die zwei Grenadiere, Belsazar, Reife zieht durch, Ich weiß nicht. . . . Nicht nur die Kinder kennen und lernen ihn, auch die Erwachsenen führen oft und gern seine Verse an. Hat er doch Sehnsucht und Dual, Freud und Leid des Erdenlebens packend gezeichnet. Als Merkwürdigkeit gebe ich folgende Mitteilung: Freiherr von Nordenfjöld war trotz seiner großen Seefahrten kein Seeheld; denn die Seefrankheit befiel auch ihn. Während der Nordpoleyxpedition 1868 waren sein bestes Mittel gegen die Seefrankheit — die Gedichte Heinrich Heines. Das führt uns zugleich dahin, daß Heines „Buch der Lieder“ nicht nur in der Heimat von groß und klein geschätzt wird, sondern daß es auch in der Ferne und Fremde überall bekannt ist; ja, durch seine Gedichte erlangte Heine Weltruf. Darum wundert es nicht, wenn „das Buch der Lieder“ in alle lebenden Sprachen übersetzt wurde; z. B. erschienen Heines Gedichte Ende der dreißiger Jahre in Nagasaki in japanischer Sprache, und dieses war überhaupt das erste europäische Buch, das in japanischer Sprache veröffentlicht wurde.

Die erste Ausgabe des Buches der Lieder erschien 1827 bei Hoffmann u. Campe, Hamburg. Sie war mehr als einfach und kostete einen Taler. Sie enthielt nur Gedichte, die Heine schon alle früher veröffentlicht hatte. Für diese Zusammenfassung aller bekannten Gedichte, für diese Sammlung bekam Heine keine Vergütung. Die 5000 starke Ausgabe brauchte 10 Jahre, bis sie vergriffen war. Bis zu dem Zeitpunkte, da Heines Werke nach unserem Gesetz frei wurden, hatte Campe über 50 große Auflagen gedruckt. Das führt mich zu folgendem Scherz Heines: Als ihn sein Bruder Maximilian in Paris besuchte fragte dieser ihn: Wirst du jemals ein Monument im Heimatlande erhalten? worauf der Dichter, satirisch lächelnd, schnell antwortete: In Hamburg habe ich schon eins! Herrn Julius Campes Haus ist ein prachtvolles Monument aus Stein, in dankbarer Erinnerung an die vielen und großen Auflagen meines „Buches der Lieder“.

Aus der Vorrede zur 2. Auflage sind jene Worte recht lesenswert, welche ihm die Erinnerung an die ersten Gedichte eingibt. „Erste Gedichte! Sie müssen auf nachlässigen, verblichenen Blättern geschrieben sein, dazwischen müssen hier und da welke Blumen liegen oder eine blonde Locke oder ein verfärbtes Stückchen Band, und an mancher Stelle muß noch die Spur einer Träne sichtbar sein.“ Gebietet er in der Vorrede schon über süße, herzbewegende Weisen, gibt er schon hier kund, daß ihm das geheimste Leben des menschlichen Herzens geoffenbart ist, dann darf man annehmen, daß er in der eigentlichen Arbeit erst recht sich als ein bedeutender Lyriker erweist.

Gehen wir näher auf die einzelnen Gedichte ein.

Schon 1812 versuchte sich Heine in Gelegenheitsgedichten. Sein erstes Gedicht soll folgendes gewesen sein:

Freund, hier sitzt und zählt
Dir Papa den Brautschatz hin:
Wirf nun, was dich quälet,
Fröhlich weg aus Herz und Sinn!

Du sollst die Tochter haben,
Dich an ihrer Schönheit laben,
Schön und bieder ist sie ja;
Drum zähl' nur immer fort, Papa.

Das Gedicht trug das Datum: Düsseldorf 1812 und den Namen Heine. Es war als Hochzeitsgedicht mit dazu gehörigem Bilde Herrn David Hintelsohn aus Hamburg gewidmet.

Robert Bröelß aber meint, die Romanze „An eine Sängerin, als sie eine alte Romanze sang“ (S. 42 Nr. 16) sei das erste Gelegenheitsgedicht gewesen, nur daß die jetzige Form einer späteren Umarbeitung angehöre. Es bezog sich auf Karoline Stern, welche an der Düsseldorfer Oper beschäftigt war.

Der noch von anderer Seite als erstes Gelegenheitsgedicht angegebene Vers zum Hochzeitstage seiner Eltern

D habt ihr über Glück und Unglück noch Gewalt
Ihr Götter! — Gebt dem Glück auf heute viel Befehle.
Denn Vater und Mutter, die schöne Seele,
Feiern heute ihren schönsten Tag.

Düsseldorf, 6. Januar 1813.

H. H.

ist als geistiges Eigentum des Halberstädter Dichters Klammer Schmidt später angesprochen worden.

Heine selbst hat sein 16. Lebensjahr angegeben, als das, „da die ersten Küsse der deutschen Muse in meiner Seele brannten“. Da er sich aber schon vor dieser Zeit dichterisch versucht hat, so läßt sich hieraus nur schließen, daß er alle früheren Versuche verwarf. Er nennt als eins seiner ersten Gedichte, da er den poetischen Genius in sich erwachen fühlte, das 1816 entstandene „Die beiden Grenadiere“. Sein vertrauter Freund Neunzig sagt im Gegensatz zu ihm selbst, daß diese Romanze erst 1819 gedichtet sei. Unwillkürlich fragt man: Wie alt war da Heine? Hat er als 15 jähriger Knabe oder als 18 jähriger Jüngling die beiden Grenadiere gedichtet? Genau weiß man seinen Geburtstag nicht. Die Widersprüche dieses vielleicht widerspruchsvollsten Lebens heben mit der Geburt schon an. Der 1. Januar 1800 ist von Heine wohl nur genannt, um den Witz machen zu können, er sei einer der ersten Männer des Jahrhunderts; später hat er stets 1799 angegeben; Reizner und Bröelß nehmen denn auch dieses Jahr an, während Karpeles 1797, 13. Dez. als Geburtstag festlegen will.

Da wir nun jetzt an seiner Wiege stehen, wollen wir im Verfolg seines Lebens die Gedichte betrachten. Zwar äußerte sich Heine gelegentlich: Nur etwas kann mich aufs schmerzlichste verletzen, wenn man den Geist meiner Dichtungen aus der Geschichte des Verfassers erklären will. Doch hat er wiederum an anderen Stellen wiederholt auf sein Leben als den Schlüssel seiner Gedichte hingewiesen und hat sich selbst jahrelang beschäftigt, zu seinen Dichtungen Denkwürdigkeiten zu schreiben. Doch nur in gedrängtester Kürze will ich bloß das Allernotwendigste herausziehen.

Heines Vater, der Handelsmann Samson Heine, war ein schöner Jude. Harry sagt 1837 darüber selbst: „Ich sehe jetzt ganz aus, wie mein seliger Vater ausah, nämlich zur Zeit, als er aufhörte, hübsch zu sein.“ Und doch wird Heine von allen als ein hübscher Mann geschildert, wie ja auch seine Bildnisse beweisen. Samson Heine war weiter ein lockerer, leichtlebiger Mann, mit allen noblen Leidenschaften desselben. Seine Mutter, eine geborene Peira von Geldern, hatte eine fast wissenschaftlich zu nennende Erziehung genossen. Wer denkt bei dieser Zeichnung der Eltern nicht an die Charakteristik, die Goethe von seinen Eltern entworfen! Nur muß jene bekannte Strophe jetzt heißen: Vom Vater habe ich die Frohnatur, von der Mutter des Lebens ernstes Führen. Aber die poetische Neigung Harrys hat die Mutter auf jede Art unterdrückt; sagte sie doch, ein Dichter zu werden, sei das Schlimmste, was ihm geschehen könne. Im Hause seines mütterlichen Onkels, Simon von Geldern, sog Heines dichterisches Gemüt begierig die erste geistige Nahrung ein. Sein Oheim war ein Sonderling, sein Haus das wunderbarlichste Museum. Hier beschäftigte sich der Dichter ungestört mit den Sagen, Märchen und Dichtern vergangener Zeiten, hier entwickelte sich seine später so reiche Phantasie, hier wurden sein Witz, seine Ironie geweckt. Im strengen Glauben ist Harry gewiß nicht von seiner Mutter, die eine Schülerin Rousseaus war, und von seinem Vater, einem flotten Lebemann, erzogen. Er besuchte zuerst die Schule des Franziskanerklosters in Düsseldorf, später das von Jesuiten geleitete Lyzeum daselbst. Von hierher rührte seine Vorliebe für den Katholizismus, sagte er doch selbst, daß er für die hochgebenedeite Königin des Himmels geschwärmt habe. Wenn er auch die Spuren dieser Madonnenperiode später sorgsam aus seinen Gedichten ausmerzte, vereinzelte Anklänge daran finden wir doch noch in seinen Sammlungen; z. B. die Weihe S. 174; Die Wallfahrt nach Kevelaar S. 125. Im Lyzeum, in der Klasse des Abbé d'Aulnai sollte er französische Verse machen, allein er brachte sie nicht zuwege. Der Abbé sprach ihm allen Sinn für Poesie ab und nannte ihn einen Barbaren des Teutoburger Waldes. Ihr Lehrer, urtheilt über eure Zöglinge recht vorsichtig! Einen Hexameter hat Heine allerdings nie fertig bekommen. Er schrieb darüber an seinen Freund Zimmermann, daß das Nachahmen dieser antiken Versart seiner inneren Natur widerstrebe, er auch zur Verfertigung des Hexameters und Pentameters zu unbeholfen sei. Dem Heineschen Geiste war die leichtflüssige, dabei bildsame, kleine vierzeilige Strophe am besten gelegen. Leider ist dadurch seine Dichtung einer gewissen Eintönigkeit verfallen. Später, in Bonn, übte M. W. Schlegel einen fördernden Einfluß auf Heine aus, daß er sich dem Sonett zuwandte. Heine verehrte Schlegel in zwei Huldigungssonetten. (Buch d. Lieder S. 46.) Ueberhaupt hat er seine Freunde, die fast sämtlich Christen waren, in Sonetten besungen. Dem kleinen Friß von Wizewski hat er in seinem Romancero ein Denkmal gesetzt. Auf Winneburg dichtete er das erste satirische Gedicht. An Zuccaglinaglio ist das mit Franz v. B. überschriebene Gedicht „Es zieht mich nach Nordland ein goldner Stern“ gerichtet. Dieser Stern war nicht der Stern Merkurs, sondern der Stern der Liebe. Sethen

widmete er seine Freskosonette. S. 48. Sie sind ganz und gar verschieden von der gewöhnlichen Sonettendichtung; sie bezeichnen eine bemerkenswerte Erweiterung seines Talents. Er lehnt sich in ihnen schon auf gegen die geltenden Gesetze der Poetik; er gebraucht die melodische Form des Sonetts für Zwecke, die diesem eigentlich fremd sind, und statt harmonisch zu schließen, enden sie mit einem Mißklang, wie man dies bei seinen späteren Liedern nur zu oft trifft.

Der Vater schwärmte für Napoleon, und Heinrich Heine hat ihn als den Helden der bürgerlichen und geistigen Freiheit gefeiert. Als das Kaiserreich gestürzt und die patriotische Begeisterung einen großen Aufschwung nahm, wurde Heine von der Stutwelle auch mit fortgerissen. „Deutschland“ 1815 und „der Traum“ 1816 sind breiter und leerer im Ausdruck, zeigen herkömmlichere Empfindungen als das 1810 entstandene „Im Hofgarten zu Düsseldorf“.

Nach dem Willen seiner Mutter wurde Heine Kaufmann. Das Geschäftliche stieß ihn aber ab, sodaß er in Frankfurt es an zwei Stellen nur sieben Wochen aushielt; doch auch der Krämergeist der christlichen Bevölkerung sagte ihm nicht zu, das spricht er aus in dem Sonett „Das projektierte Denkmal Goethes“ (S. 179). Auch in Hamburg fühlte er den Gegensatz, in dem sein eigenes Leben und Streben zum jüdischen und christlichen Handelsgeiste stand. Weil er befürchtete, daß „christliche Liebe die Liebeslieder eines Juden nicht ungehuldet lassen wird“, gab er seine ersten Gedichte unter dem schwerfälligen, angenommenen Namen Sy Freudhold Riesenharf heraus; zu ihnen gehören „Don Ramiro“ (S. 33) und der „Traum“. Der Aufenthalt in Hamburg ist aber wichtig; denn hier trat Heine als Dichter des „Buches der Lieder“ auf. Kaum war er nach Hamburg gekommen, so begann Mitte Oktober 1827 der Druck dieser Sammlung. Das schönste, innigste Lied daraus ist wohl „Du bist wie eine Blume“ (S. 100). Der allseitige Ruhm, den dieses eine Gedicht dem Dichter eintrug, ließ seine Feinde nicht ruhen; sie traten mit der ungeheuerlichen Beschuldigung auf, Heine habe dieses Lied aus der Handschriftenmappe seines Jugendfreundes Spitta gestohlen. Obwohl der Sohn Philipp Spittas in knappen, klaren Worten erklärte, daß sein Vater das Lied nicht gedichtet habe, er es vielmehr für ein Heinesches Gedicht halte, wollte jene von einem hannöverschen Blatte gebrachte Verdächtigung nicht aus der Welt. Über die Entstehung des „Du bist wie eine Blume“ berichtet Karl v. Holtei: Heine fand eines Abends vor der Kranzlerschen Konditorei das bildschöne Judenmädchen Mirjam aus Gnesen, das durch den plötzlichen Tod des Vaters in die größte Armut und Verlassenheit geraten war. Heine brachte sie zu seiner Freundin Rahel Varnhagen. Die schwarzen Augen bezauberten aber das empfängliche Herz des jungen Dichters. Frau v. Varnhagen erkannte die Leidenschaft ihres Schütlings und sandte die Mirjam nach Gnesen zu ihrem Bräutigam. Bei ihrem Weggange aus Berlin soll nun Heine für diese Mirjam jene wundervollen Strophen gedichtet haben. Nach einer anderen Überlieferung soll Heine die schwarzäugige Mirjam in Gnesen kennen und lieben gelernt haben. Beim Abschiede soll er ihr das Gedicht gewidmet haben.

Liebe zu den Eltern und Geschwistern mit dem Reize der Kindlichkeit tritt entgegen aus dem wehmütig schönen Gedichte, daß er seiner 10 Monate jüngeren Schwester Lotte widmete: „Mein Kind, wir waren Kinder“ (S. 96). Diese Lotte sagt von ihm: Dir ist es leicht, Reime zu finden. Als Beweis dafür möchte ich „das Gespräch auf der Paderborner Heide“ anführen, was so leicht, fließend gedichtet erscheint (S. 43).

Unser Heinrich Heine ist von der romantischen Schule ausgegangen; nannte er sich selbst doch „den Letzten der Romantiker“. So verlor er sich auch zuerst in sentimentale Liebesseufzer: „Morgens steh' ich auf und frage“ (S. 24, 1), „Es treibt mich hin, es treibt mich her!“ (S. 24, 2), auch frankte er in bleicher Sehnsucht dahin: „Ich wandelte unter den Bäumen“ (S. 24, 3), „Lieb Liebchen, leg's Händchen aufs Herze mein“ (S. 25, 4), „Der arme Peter“ (S. 30, 4).

Aber bald verurteilte er die unwahre Gefühlschwärmerei der Romantiker und kämpfte als Poet gegen die kraft- und saftlose Poesie dieser Schule; z. B. gab er den tödlichen Stoß der romantischen Sentimentalität, wenn er das Fräulein, das am Meeresstrande der untergehenden Sonne nachseufzt, mit den Worten tröstet:

Neue Gedichte (S. 25, 11)

Mein Fräulein, sein Sie munter,
Das ist ein altes Stück;
Hier vorne geht sie unter,
Und kehrt von hinten zurück.

Auch August Graf von Platen kämpfte gegen die Romantik. Aber tiefere Wirkungen übte Heinrich Heine aus. Er ist jünger, moderner; darum gärt es stärker in ihm. Die Unzufriedenheit spißt sich bei ihm schärfer zu.

Das Mittel, durch welches Heine der schon krankenden Romantik völlig den Garaus bereitete, war sein spielender Witz des Schöngeistes, war sein schlagender, vernichtender Witz. Bald erkannte er weiter, daß an dem allgemeinen Miß- und Unbehagen ganz besonders die ziellose, verschwommene Poesie der Romantiker schuld sei, die zimperliche Laurensche Sentimentalität, die schmach tenden Ritter Fouques, der weinerliche Mathisson, und schwang sich zu seiner Eigenart durch. Immermann sagte daher ganz richtig, aus allen Liedern spreche der Unmut. Bleibe man bei den Worten stehen, so sei diese trübe Stimmung durch ein gestörtes Liebesverhältnis erzeugt, dringe man tiefer, so scheine das Bewußtsein eines tieferen Zwiespaltes zwischen Poesie und Wirklichkeit die Ursache seiner Wut, seiner Verzweiflung zu sein.

Gegen die kranke, traumhafte Romantik sprach seine kecke, frische Lebenspoesie ungemein an. Hörte man doch hier der Sprache ganz neue Ausdrücke, Wendungen abgewinnen! Mit welcher Kürze, mit wie wenigen, aber treffenden Zügen wußte er eine Person oder ein Gefühl zum greifbarsten Ausdruck zu bringen. Er schien das geheimste Leben der Menschen zu offenbaren. Um nun einige seiner allgemein bewunderten Gedichte namhaft zu machen, gebe ich zunächst die Einteilung „des Buches der Lieder“. I. Band:

1. Junge Leiden (1817—21).
 - a) Traumbilder.
 - b) Lieder.
 - c) Romanzen.
 - d) Sonette.
2. Lyrisches Intermezzo (1822—23).
3. Die Heimkehr (1823—24).
4. Aus der Harzreise (1824).
5. Die Nordsee (1825—26).
 - a) Erster Zyklus.
 - b) Zweiter Zyklus.
6. Anhang älterer Gedichte (1816—24).
7. Gedichte aus dem Nachlaß bis 1830.

II. Band:

1. Neuer Frühling (1831).
2. Verschiedene.
3. Zeitgedichte.
4. Gedichte aus dem Nachlaß.

Von seinen schönsten Liedern nenne ich nun:

1. Aus dem lyrischen Intermezzo:

Im wunderschönen Monat Mai (S. 54).
 Aus meinen Tränen sprießen (S. 54).
 Auf Flügeln des Gefanges (S. 56).
 Die Lotusblume ängstigt (S. 57).
 Und wüßtest die Blumen, die kleinen (S. 61).
 Ein Fichtenbaum steht einsam (S. 65).
 Ein Jüngling liebt ein Mädchen (S. 67).
2. Aus der Heimkehr:

Ich weiß nicht, was soll es bedeuten (S. 79).
 Du schönes Fischermädchen (S. 83).
 Das Meer erglänzte weit hinaus (S. 87).
 Mein Kind, wir waren Kinder (S. 96).
 Herz, mein Herz, sei nicht bekümmert (S. 100).
 Du bist wie eine Blume (S. 100).
 Du hast Diamanten (S. 105).
3. Aus der Nordsee, 2. Zyklus:

Epilog (S. 166).
4. Zu den Liedern:

Wenn ich bei meiner Liebsten bin (S. 173).

II. Band:

Aus „Neuer Frühling“:
 Reise zieht durch mein Gemüt (S. 7).
 Tragödie 1., 2., 3. (S. 63).

Diesem kleinen lyrischen Zyklus von drei Gedichten hat Heine „Tragödie“ als Überschrift gegeben, mit der Bemerkung, daß das mittlere, der Kern des Ganzen, ein echtes Volkslied sei.

Simrock hat dieses nicht geglaubt. Er nahm deshalb „Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht“ in seiner kritischen Sammlung nicht auf; er hielt es für ein Heinesches Gedicht. Jetzt hat man aber dieses Liedchen als Volkslied allgemein anerkannt. Das Ganze ist Beweis genug, wie Heine in seinen Liedern den Ton des echten, wahren Volksliedes getroffen hat.

Zu diesen Perlen von Liedern treten dann noch die Balladen im volkstümlichen Schwunge, mit lakonischer Haltung:

Die Grenadiere (S. 31).

Belsazar (S. 37).

Die Wallfahrt nach Aevlaar (S. 125).

Durch diese Lieder ist Heines Name mit unverilgbaren Zügen in das Herz unseres Volkes geschrieben. Soll man die Kraft und Lebendigkeit seiner Poesie, oder die frische Naturlyrik und mächtige Gedankenwelt, oder die süßen, herzbewegenden Weisen, die bezaubernde Melodik der Verse, die Klarheit und Knappheit des Ausdrucks bewundern? Es ist eitel Musik, das unser Ohr trifft, unser Herz bezwingt, und fordert noch die Melodie heraus. Darum wandten sich die Komponisten mit Vorliebe diesen Liedern zu. Es sind z. B. komponiert worden:

Du bist wie eine Blume (160mal).

Leise zieht durch mein Gemüt (83mal).

Ein Fichtenbaum steht einsam (77mal).

Und wüßten's die Blumen (74mal).

Du schönes Fischermädchen (57mal).

Nun könnten diese Lieder noch eingeteilt werden; man könnte mit leichter Mühe verschiedene Gruppen schaffen. Auch könnte der Nachweis geführt werden, daß Heine wie Eichendorff den Mond und die Nachtigall oft befangt oder wie Novalis eine große Vorliebe für Indien mit seinem Ganges bekundet. Ausgehend von Heines Wort an seine Mutter: „Mutter, warum wecktest du mich? Ich glaubte in einem Zauberhaine zu sein; Engel sangen liebliche Lieder, und ich dichtete den Text dazu“, könnte bewiesen werden, welche große Rolle der Traum in seinen Dichtungen spielt. Allein bei dieser Sezierarbeit liegt mir eine veränderte Lesart im Sinn: Wir wollen mehr gelesen und weniger zerpfückt sein. — Lassen wir die Gedichte als Ganzes wirken!

Einmal haben wir schon Heines ganze Tätigkeit als Dyrker überblickt. Kehren wir aber noch einmal zu seinem Aufenthalte in Hamburg zurück. Er ist zum andern wichtig; denn in diese Zeit fällt die erste Liebe Heines, welche von so tiefgreifendem Einfluß auf sein Leben und Schaffen wurde. Eine mächtige Leidenschaft hatte ihn zu seiner Base Amalie erfaßt, hatte sein ganzes Wesen aufgewühlt und alle Kräfte seines Geistes und Gemütes entbunden. Seinen Liebesroman hat er im Gedichte „Jenny“ (II. Bd., S. 41) klar erzählt. Lange Zeit wollte man auch nicht daran glauben, daß das bekannte Gedicht: „Ein Jüngling liebt ein Mädchen“ (I. Bd., S. 67; S. 27, Nr. 8), seine eigene unglückliche Liebe enthalte.

Diese getäuschte Liebe zeitigte ihre üblen, bitteren Folgen für sein dichterisches Schaffen. Das ausschweifende Leben, wodurch er seinen Schmerz betäuben wollte, gab seinem inneren Menschen eine verwerfliche Richtung. Seine erwachte Neigung zur Ironie und Verspottung gewann einen frivolen Charakter. Die Reinheit des Herzens wurde getrübt, die kindliche Heiterkeit des Gemüts verbittert. So blickte er mit ironischem Spotte am Schlusse auf seine Betrachtung herab; so kommt es in den letzten Versen zu grellen Mißklängen, durch welche er die Stimmung geflissentlich zerstörte, die er in den ersten Versen erzeugt hatte. Dabei verhöhnt er seinen eigenen Liebes Schmerz, macht sich über sich selbst lustig und verlegt damit die Hoheit des gottbegnadeten Poeten. Man lese als Beispiel dazu aus dem 1. Zyklus der Nordsee „Seegepenst“ (S. 148). Wahrlich, es schließt mit einem grellen Mißton! und „Ich steh' auf des Berges Spitze“ aus Band I, S. 72.

„Anno 1829“ (II. Bd., S. 67) hat er vielleicht nur geschrieben, um sein eitles Ich hervorzuführen. Die darin ausgesprochene Bitte (Str. 1) „gebt mir ein edles, weites Feld“ ist Redensart; er stand ja mitten im Leben. Von Selbstverherrlichung können wir ihn überhaupt nicht frei sprechen. Im „Traumbild an H. H.“, erschienen im Gesellschafter 1822, sagt er über sich selbst:

Da, junger Säng' er, fand ich deine Lieder.

Viel schöner noch, als ich es selbst mir dachte.

Wir wissen heute, daß er zur Vollendung eines kleinen Liedes durchschnittlich zwölf Nächte brauchte.

Dieser unglückselige Zug, durch eine freche, schamlose Wendung alles zu vernichten, breitete sich bei ihm immer stärker aus; er wurde schließlich von ihm berechnet. Er weiß, daß er den Leser gerührt hat, zum Schluß aber verhöhnt er ihn, daß er sich ihm gläubig hingab. Aus der Sucht, seine Gedichte stets mit glänzenden Pointen zu schließen, entsteht ein Haschen nach Schlagworten und Analleffekten. Man lese (I. Bd., S. 151, Nr. 12) „Frieden“. Wer würde sich an diesem Liede nicht erbauen! Was hängt aber Heine an?

Noch gröber und schamloser sind die Pointen in den „neuen Gedichten“ (1844); die träumerische Sentimentalität, die Innigkeit des Augenblicks, so fesselnd zauberisch im „Buch der Lieder“, sie tritt hier nur ganz vereinzelt auf; dafür überwiegt die materialistisch-ironische Verneinung edler Empfindungen.

In den Pariser Frauenbildern war die subjektive Form das Schlimmste. Im frechen und übertriebenen Übermute enthüllte er schonungslos sein eigenes Privatleben; kein anderer Dichter hat wohl seine eigene Person in so widerlichem Lichte gezeigt.

Heine wußte übrigens sehr wohl, daß sein „Buch der Lieder“ einem Urwalde vergleichbar ist, darin es blüht und singt; aber auch faucht und zischt; sagt er doch selbst (S. 71): Vergiftet sind meine Lieder . . . In seinen letzten Jahren soll er sogar die Absicht gehabt haben, diese Schlangen, Kröten und Giftblumen mit entschlossener Hand auszumerzen.

Nach seinem Tode haben dann etliche Literaturhistoriker versucht, solche beschnittenen Ausgaben vom „Buche der Lieder“ zu schaffen; z. B. auch Gustav Karpeles. Allein die Kritiker sind nicht grade säuberlich mit diesen Bearbeitungen gefahren.

Die „Lazaruslieder“, Erzeugnisse aus seiner langen Leidenszeit, bestätigen es, daß Heine eine wirkliche Dichternatur war; der Geist herrschte über den toten Leib, er dichtete im Wachen und Träumen, mit einer unerschöpflichen Fülle der Gestaltungskraft und des Ausdrucks.

Seine Freundin Reszenzia Eugenie Mirat, seine spätere Frau Mathilde, hat er sehr geliebt. Er weihte ihr viele Gedichte, aus denen bis zuletzt die größte Zärtlichkeit, Liebe, Fürsorge und Leidenschaft spricht. Man lese:

Nich locken nicht die Himmelsauen (Letzte Gedichte, S. 241).

Babylonische Sorgen (Letzte Gedichte, S. 172).

Ich seh' im Stundenglase schon (Letzte Gedichte, S. 246).

Ich war, o Lamm, als Hirt bestellt (Letzte Gedichte, S. 247).

Vor der Verheiratung allerdings scheint ihn die Verbindung mit Mathilde zuweilen als Fessel gedrückt zu haben; wenigstens wollen etliche den Schluß seines Gedichtes „Unterwelt“ (II. Bd., S. 79) auf sein Verhältnis zu Mathilden bezogen haben.

Am 17. Februar 1856 wurde er von seinem jahrelangen, schweren Leiden durch den Tod erlöst. Auf dem Kirchhofe Montmartre wurde er begraben, wie er vorausgesagt (III. Bd., Gedächtnisfeier, S. 100):

Keine Messe wird man singen,
Keinen Kadosch wird man sagen.
Nichts gesagt und nichts gesungen
Wird an meinen Sterbetagen.

Noch nicht hundert Personen standen an der Gruft des Mannes, der Deutschland eine Fülle der köstlichsten Lieder geschenkt hatte.

Schon 1846 hatte ein falsches Gerücht den schwerkranken Dichter tot gesagt. Auf diese Kunde hin schickte Heinrich Laube an die Augsburger Allgemeine Zeitung einen Nachruf. Darin sagte er: „Für Deinen Dichternamen braucht es keines Testamentsvollstreckers; keine Macht der Erde lischet ihn aus der goldenen Tafel der Geschichte, welche die Namen großer Dichter verewigt. Dein Dichternamen hat keinen gegründeten Widerspruch zu fürchten.“ Und wirklich, wir haben gesehen, daß der Einfluß des Lyrikers Heine auf seine Zeitgenossen sehr groß gewesen ist. Er ist das gewaltigste Nachahmertalent der Weltliteratur. Nachahmer des Volksliedes und der Romantik; sein bekanntes Gedicht, die „Voreley“, ist einem älteren Romantiker entlehnt. Sein bleibendes Verdienst bestand darin, daß er das Alte niederriß, daß er das stockend und kühl gewordene Blut wieder in Wallung brachte. Schöpferisch ist er allerdings nicht tätig gewesen; dazu überwogen die negativen Elemente seiner Natur zu sehr die positiven. Sein Positives bestand darin, daß er sich zur wahren Leidenschaft erhob, daß er den echten lyrischen Grundton traf, und daß er die Klarheit und Knappheit wieder hervorbrachte. Leider aber übertrug er die poetische Freiheit von der Form auch auf

die Materie, so daß man ihm nicht mit Unrecht die unverschämte Nacktheit und Rücksichtslosigkeit vorwarf. Schopenhauer nennt die Schamlosigkeit eine nationaljüdische Eigenschaft. In seinen „Spätherbstblättern“ ruft Emanuel Geibel seinen Beurteilern zu:

Drum seid mir endlich unbefangne Richter,
Und wägt ihr mich, so wägt den ganzen Dichter.

Wenn das auch bei Heine befolgt wird, meine ich, muß man zu dem Endergebnis kommen: Das „Buch der Lieder“ ist die glanzvolle Offenbarung eines großen dichterischen Talentes, und Heines Name ist unsterblich in der deutschen Literaturgeschichte.

Heinrich von Kleist.

Von Seminarlehrer Zander, Rheydt.

Am Anfang des 19. Jahrhunderts herrschte die Romantik. Zwar in einem Sinne hat sie seit je die Gemüther beherrscht und wird es auch stets tun. Versteht man nämlich unter Romantik das, was unsere Phantasie beschäftigt, uns poetisch anregt, uns durch erhabene Gedanken, tiefe und edle Empfindungen, große Taten und schöne Bilder begeistert, so fällt sie überhaupt mit Poesie zusammen. Aber in diesem Sinne meinten es die Romantiker nicht, wenigstens nicht allein. Ihr Hauptziel war, die Einheit von Poesie und Leben herzustellen; die Poesie sollte mit reichem Lebensinhalt erfüllt, das alltägliche Leben poetisch verklärt werden. Glauben und Wissen, Theorie und Praxis, Natur und Kunst, Poesie und Leben — alles sollte in dem einen Punkte der christlich-poetischen Lebensauffassung ausgeglichen werden. Denn die Romantik war zunächst eine Reaktion gegen die Nüchternheit der Aufklärung und die Vaterlandslosigkeit der Weltbürger. Diese Opposition war nicht nur berechtigt, sie lag auch in der Zeit. Weder der Masse des Volkes — noch den meisten Schriftstellern gefiel jener Kultus des Altertums, den Lessing, Goethe und Schiller gepflegt hatten. Der geeignetste Inhalt der Romantik konnte nur die Traumwelt der Natur und der Geschichte sein, und Tiecks Worte:

„Mondbeglänzte Zaubernacht,
Die den Sinn gefangen hält,
Wundervolle Märchennacht —
Steig auf in der alten Pracht.“

sind das beste Motto für die ganze Romantik. So wurden die Dichter von selbst auf die Zeit des Mittelalters geführt. Jene Zeit, so urteilten die Romantiker, enthielt die von ihnen erstrebte Verschmelzung von Poesie und Leben; da sammelten sich alle Interessen um die Religion; die Kirche schlang ihren hl. Arm um Wissenschaft und Kunst, um Spiel und Feste, um Sitte, Liebe und ritterlichen Kampf. Damals waren die Menschen noch nicht so aufgeklärt, sondern fromm, treu und bieder. Der Kenner jener „guten alten Zeit“ wird nicht in alle Lobeserhebungen einstimmen.

Abgesehen von der geistigen Beschränktheit, herrschte im Mittelalter eine Barbarei, eine Roheit der Sitten, Rechtsunsicherheit, Knechtung des Bürgers und Bauers, Aberglaube und Unsittlichkeit, welche aller Beschreibung spottet. Dennoch ist nicht zu leugnen, daß die Romantiker eine gerechtere Beurteilung des Mittelalters herbeigeführt haben. Ferner suchten sie, den Spuren Herders folgend, alles Poetische bei anderen Völkern auf, sie übersehten deren klassische Dichtungen und führten so Goethe's Gedanken einer Weltliteratur aus. Durch diese fortgesetzten Übungen gewann unsere Sprache eine außerordentliche Beweglichkeit. Das germanische Altertum ward unserem Verständnis näher gerückt. Die Sitten und Gebräuche, die Sagen und Märchen wurden gesammelt, Volkslieder und Literaturdenkmäler herausgegeben. Wenn man endlich bedenkt, daß durch sie auch der nationalpatriotische Sinn geweckt und gestärkt wurde, so muß man die romantische Schule nach dem allen für eine der bedeutsamsten Erscheinungen in unserer Literatur erklären.

Einer der bedeutendsten dramatischen Schriftsteller jener Zeit ist Heinrich von Kleist, welcher die romantische Dichtung in den geschlossensten Kunstwerken befestigte und von dem großen Briten Shakespeare sich mehr aneignete, als irgend ein anderer Dichter seiner Schule. Aber Kleist's Seele litt an irgend einem Grundfehler, gleichsam an einem versteckten Wahnsinn, der plötzlich aus einem Winkel seiner Seele hervorkam und seine klarsten Gedanken verschattete, der sich aber in seinem Leben als ein ratlos unruhiger Drang, als das ewig vergebliche Sehnen nach dem Sonnenschein des Glückes offenbarte. Wohin solche Störungen in den geheimsten Räderchen des Organismus führen können, das bewies auch sein Selbstmord. Wenn man sein Leben und seine Werke sorgsam ins Auge faßt, so sieht man bald, daß hier kein großer harmonischer Dichter wie Goethe und Schiller vor uns steht, sondern daß eine von Haus aus bedeutende Kraft durch einen krankhaften Riß auf ewig von ihrem Ideale geschieden ist. Bei keinem der romantischen Dichter empfinden wir eine solche Behmut über diese Disharmonie, als wie bei Kleist, dessen Begabung auf das Höchste hinzuweisen schien, und der auch trotz dieser tiefen Schatten doch einige Dichterwerke von bleibender Bedeutung geschaffen hat.

Heinrich Wilhelm von Kleist gehörte einem berühmten altpommerischen Geschlechte an. Die Glieder dieses Geschlechts haben sich besonders durch militärische Tüchtigkeit ausgezeichnet. Es gibt unter ihnen 18 preussische Generale. Er wurde am 18. Oktober 1777 zu Frankfurt a. Oder geboren. Der Vater war Hauptmann und stand in Frankfurt in Garnison. Mit 2 Stiefschwestern, 3 rechten Schwestern und einem jüngern Bruder wuchs Heinrich in der kleinen Stadt heran, die durch den siebenjährigen Krieg viel Schweres erlitten, der es aber als Muse- und Universitätsstadt zeitweise auch nicht an belebendem Verkehr fehlte. Seine ersten Kinderjahre waren heiter, namentlich schloß er sich an seine Stiefschwester Ulrike innig an. Ihr romantisch erregter, nach Abenteuern verlangender Sinn war dem seinen verwandt. Nicht sowohl aus eigenem Antrieb, als vielmehr auf den Wunsch der Familie, der alten Kleistschen Tradition

folgend, trat er im Dezember 1792 in die preußische Armee als jüngster gefreiter Korporal ein. Im Jahre 1794/95 machte er den Rheinfeldzug als Junker mit. Unter seinen Kameraden galt Kleist als ein lebensfrischer, eleganter Jüngling, ausgezeichnet durch hervorragendes Talent zur Musik. Allein der Konflikt zwischen dem, was er nach dem allgemeinen Sittengebot als seine Pflicht erachten mußte, und den Anforderungen seines Berufes ward für ihn täglich mehr zur Quelle schwerer innerer Kämpfe. „Der Soldatenstand“, schreibt er, „dem ich nie von Herzen zugetan gewesen, wurde mir so verhaßt, daß es mir nach und nach lästig wurde, zu seinem Zwecke mitwirken zu müssen. Ich war oft gezwungen zu strafen, wo ich gerne verziehen hätte, oder ich verzieh, wo ich hätte strafen sollen. In solchen Augenblicken mußte natürlich der Wunsch in mir entstehen, einen Stand zu verlassen, in welchem ich von zwei entgegengesetzten Prinzipien unaufhörlich gemartert wurde; zweifelhaft war, ob ich als Mensch oder als Offizier handeln mußte.“ Was auch seine Geschwister einwenden mochten, Kleist blieb unerschütterlich bei seinem Entschluß, dem unangenehmen Berufe zu entsagen. Am 4. April 1799 erlangte er seinen Abschied als Sekondeleutnant. Sofort fiedelte er zu seinen Geschwistern nach Frankfurt über, um mit allem Eifer das früher Versäumte nachzuholen und die Universitätsstudien nach eigenem Plane zu beginnen. Er studierte so eifrig, daß er später selbst glaubte, den Grund zu der Zerrüttung seiner Nerven in Frankfurt gelegt zu haben. Die Kantische Philosophie ergriff ihn, um ihn nie wieder ganz loszugeben. Allein es genügte ihm nicht, nur zu lernen; er wollte auch gleich selber lehren. Er las seinen Schwestern und deren Freundinnen ein förmliches Kolleg nach eigenem Heft. Schon hier zeigte sich der überspannte Ehrgeiz, der alles zugleich, und zwar das Höchste wollte. Nicht selten überkam ihn eine solche krankhafte Stimmung, daß er die Gesellschaft der Menschen geradezu floh. Nur von seiner Schwester Ulrike glaubte er sich verstanden. Bald jedoch fand er in seiner Schülerin Wilhelmine von Benge eine verständnisvolle Freundin und Braut. Aber sie war ihm nicht ein Ideal, er wollte sie erst zu einem bilden. Seine Liebesbriefe sind in höchstem Grade lehrhaft. Im Sommer 1800 entschloß er sich, wohl auf Wunsch der Eltern Wilhelminens, es mit dem Staatsdienste zu versuchen. Er verließ Frankfurt und ging nach Berlin, um sich auf eine künftige Anstellung vorzubereiten. Aber es kann ihm damit nicht recht Ernst gewesen sein. Um dem Kampf mit der Familie auszuweichen, begab er sich längere Zeit auf Reisen. Brieflich teilte er dann seinen Angehörigen mit, daß er entschlossen sei, kein Amt zu nehmen. Diese entschiedene Weigerung stürzte ihn natürlich in eine Menge Mißhelligkeiten. Der König war sehr unfreundlich gegen ihn, der Minister bot ihm eine gute Stelle im Finanz-Ministerium an und drohte ihm schriftlich, daß, wenn er sich jetzt nicht gleich anstellen ließe, in der Folge wenig Aussicht für ihn sein würde. So ging der Winter höchst unbehaglich für ihn vorüber. Endlich erlosch ihm auch der Schimmer, von dem er bisher die Wissenschaften umglänzt gesehen hatte. Er schreibt an seine Braut: Mein einziges, mein höchstes Ziel ist gesunken, und ich

habe keines mehr Seitdem habe ich kein Buch wieder angerührt. In dieser schweren Zeit schmiedete er einen neuen Plan um den andern. Ein freies Künstlerleben, recht fern von seiner drückenden Umgebung, erschien ihm als Ideal. „Liebe Wilhelmine, laß mich reisen“, bittet er; „die Bewegung auf der Reise wird mir zuträglicher sein, als dieses Brüten auf einem Fleck.“ Inzwischen hatte sich sein Reiseplan kristallisiert. Er sollte ein großer Spaziergang durch Deutschland, die Schweiz und einem Teil von Frankreich sein. Um also dem „Ekel“ an aller geistigen Tätigkeit zu entfliehen und mit sich selbst ins Reine zu kommen, mußte sich Kleist mit nichts anderem zu helfen, als abermals mit einer Reise. Ulrike ging mit. Seine Stimmung war auf der ganzen Reise fast ununterbrochen eine sehr unglückliche. Auch die Gesellschaft der extravaganten, energischen Schwester war ihm kein Trost. Ich kann Ulrike alles mitteilen, klagt er der Braut, nur nicht, was mir das Teuerste ist. In den ersten Julitagen zogen die Reisenden in Paris ein. Nur kurze Zeit besuchte er die Vorlesungen. Bald mied er auch die Gesellschaft. Er gestand der Braut, daß er die Wissenschaften ganz aufgegeben. Der Dichter regte sich in ihm. Ulrike aber glaubte nicht an sein Talent. Es kam zwischen den Geschwistern zu peinlichen Kämpfen. Ulrike strebte nach Hause zurück, Kleist aber sehnte sich nach einem Muhl, wo er als verunglücktes Genie unerkannt leben und seinen Kuhl pflanzen oder ungestört den Mäusen opfern könnte. Seiner Braut machte er den Vorschlag, in einem verborgenen Tale der Schweiz seine, eines Bauers Frau zu werden. Ihre Gegenvorstellungen beachtete er nicht, und es kam infolgedessen zwischen ihnen zum Bruch. In Bern fand Kleist neue Freunde. Man teilte sich gegenseitig die eignen Dichtungen mit, und endlich trat auch Kleist aus seiner Verschlossenheit hervor und las den Freunden die „Familie Ghonorez“ vor, aus der dieselben sahen, daß in Kleist eine geniale Begabung stecke. Wieland beeifelte sich, dies seinem Vater zu melden. Die jungen Freunde vereinten sich unter anderem auch zum poetischen Wettkampfe. In Zichoffes Mietzimmer hing ein französischer Kupferstich la cruche cassée. In dessen Figuren glaubten die Freunde ein trauriges Liebespärdchen, eine reisende Mutter und einen großnasigen Richter zu erkennen; darüber kam ihnen der Einfall, jeder von ihnen sollte diesen Gegenstand in seiner Weise verwerten. Wieland als Satyre, Zichoffe als Erzählung, Kleist als Lustspiel. Kleist errang den Preis mit seinem unsterblichen Lustspiel. Da der Aufenthalt in Bern aus politischen Gründen unerquicklich wurde, begann er in der Tat, sich nach kleinen Bauerngütern umzusehen. Doch wurde ihm bald darauf sein Entschluß, ein Gut zu kaufen, leid, aber die Berner Freunde hatten seinen schon halb aufgegebenen Ehrgeiz wieder geweckt, er verdiente mit seiner Feder Geld und hoffte, vielleicht in einem Jahre seine Rückkehr in die Heimat als ruhmgekrönter Dichter bewirken zu können. Im Herbst 1802 kehrte er nach Deutschland zurück. Zuerst ging er nach Jena, wo Schiller ihn freundlich aufnahm. In Weimar wurde Goethe besucht, der ihm mit Wohlwollen entgegenkam, aber das ganze Wesen des geheimnisvollen Menschen stieß ihn ab. Vielleicht erriet er

etwas von dem feindseligen Ehrgeiz, der in dieser gärenden Jünglingsseele wohnte, denn für Kleist gab es nur das eine Ziel, der größte Dichter seiner Nation zu werden und auch Goethe zu überwinden. Auf dem Gute Wielands verlebte er glückliche Tage, sah er sich doch von dem alten Wieland als Dichter anerkannt, und dieser soll selbst willens gewesen sein, ihm seine Tochter zur Frau zu geben. Aber das zerstob wieder vor der Übermacht der fixen Idee, die ihm auch hier keine Ruhe gönnte. Er entschloß sich, nach Leipzig zu gehen. In wachsender Verstörung zog er nach Dresden weiter, so verdüstert, daß er mit dem Selbstmord spielte. Eine neue Reise wurde beschlossen. Sein Freund Pfuël nahm ihn daher mit nach der Schweiz, aber von Genf aus schrieb er jenen traurigen Brief an Ulrike, der ihn uns völlig zerrüttet zeigt. „Die Hölle gab mir meine halben Talente, der Himmel schenkt dem Menschen ein ganzes oder gar keines.“

Wegen eines Streites über Sein oder Nichtsein in Paris mit Pfuël zerfallen, verbrannte Kleist seine Papiere und beschloß trotz seines Franzosenhasses, sich Napoleons Zug nach England anzuschließen. Ein französischer Arzt erkannte ihn in St. Omer, rettete ihn vor der Gefahr, als Spion erschossen zu werden und ließ ihm vom preussischen Gesandten einen Paß nach Potsdam ausstellen. Hier traf er, nach einer sechsmonatigen Krankheit in Mainz, Juni 1804 ein. Nach mancherlei Demütigungen wurde er in Königsberg als Diätar bei der Domänenkammer beschäftigt und fand nicht nur seinen alten Freund Pfuël, sondern auch seine ehemalige Braut Wilhelmine als Gattin des Professors Krug wieder; ja er verkehrte mit ihr freundschaftlich. Nun aber greift ein neues Moment störend in das Lebensglück des Schwergeprüften ein: die Not des Vaterlandes. Sein deutsches und preussisches Nationalgefühl wurde jetzt in ihm geweckt, um zu einer alles verzehrenden Leidenschaft zu werden, die von nun an sein Leben durchdrang, seine Dichtung mit Begeisterung erfüllte und auch seinen Tod herbeiführen half. Zunächst gab er im Frühjahr 1806 seine Stellung auf, um als Schriftsteller von seiner Feder zu leben. Von der Königin Luise bezog er eine Pension von 60 Friedrichsdor, welche freilich infolge Preußens schrecklicher Lage bald aufhörte. Als er sich 1807 mit mehreren Freunden nach Berlin begab, wurde er als Parteigänger verhaftet und nach Joux bei Pontarlier transportiert, wo er bis zum Tilsiter Frieden kriegsgefangen blieb. Nach seiner Freisprechung wandte er sich nach Dresden, wo er von dem Vater des Dichters Körner als Dichter gefeiert wurde. Ein Versuch, mit Pfuël eine Buchhandlung zu begründen und eine Zeitschrift für Poesie und Kunst „Phöbus“ herauszugeben, scheiterte bald. Für den völligen Mißerfolg seines Dramas „Der zerbrochene Krug“ in Weimar 1808 machte er Goethe verantwortlich, forderte ihn zum Duell und beleidigte ihn durch taktlose Epigramme. An allem verzweifeln, machte er schon im Herbst 1808 den Versuch, sich durch Opium zu vergiften und in einem Anfall von Raserei A. Müller in die Elbe zu stürzen. Da aber ergriff ihn die Not des Vaterlandes und er dichtete „Die Hermannsschlacht“ und begeisterte Lieder an die Spanier und

Österreicher, welche sich gegen Napoleon erhoben. Freilich, aufgeführt durfte sein Drama nicht werden, ja nicht einmal gedruckt! Und nun folgt eine Kette widriger Schicksale für Kleist, welche den schon zum Tiefpinn neigenden Dichter an den Rand des Wahnsinns brachten. Als Österreich dem Erbfeinde den Krieg erklärt hatte, eilte er mit Dahlmann nach Prag, um dort eine patriotische Zeitschrift „Germania“ zu gründen. Die Schlacht bei Wagram und der Waffenstillstand machte seinen Plan zunichte. Seine Hoffnung, durch sein patriotisches Drama „Der Prinz von Homburg“ bei Hofe Anklang zu finden, scheiterte. Auch sein Rätchen von Heilbronn kam nicht zur Ausführung, und die Berliner Abendblätter, welche er mit A. Müller herausgab, führten ein dürftiges Dasein, worüber er in heftigen Konflikt mit von Raumer kam, den er für seinen Feind hielt. Sein Wunsch, von seiner Familie Geld zu erhalten, da ihm der Wiedereintritt ins Heer in Aussicht gestellt war, wurde ihm abgeschlagen. Endlich brachte ihn das Bündnis seines Königs mit Frankreich zur Verzweiflung. Als er nun die schöne und geistvolle, aber an unheilbarer Krankheit leidende Frau Henriette Vogel in Potsdam kennen lernte, war er sogleich bereit, ihren Wunsch, daß er sie töte, zu erfüllen. Sie fuhr am 20. November 1811 nach Stimmings Krug am Wannsee, verbrachten den Tag mit Spazierengehen, die Nacht mit Brieffschreiben, waren vergnügt und scherzhaft und suchten am folgenden Morgen den Tod, indem Kleist erst Henriette, dann sich selbst erschoss. Dort wurden sie auch zusammen begraben. Sein letzter Brief an Ulrike atmet Zufriedenheit und Versöhnung mit dem Schicksale.

Eine krankhafte Anlage, verwickelte Lebensumstände, die daraus folgten, eine Kette widriger Schicksale, das Unglück seines Vaterlandes und seine erhabene Idee vom Dichterberuf — alles dies wirkte zusammen, um ihn zum Selbstmord zu treiben. „Das Beste ist nicht wert, daß man es bedaure“, diese Selbstironie ist echt romantisch, ebenso seine innerliche Zerrissenheit, die Laune und Bitterkeit seiner Verstimmung und die Wunderträumerei einer überspannten Phantasie.

Kleist's Leben ist der Kommentar zu seinen Schriften; denn diese unglaubliche Vermischung von Kraft und Schwäche, Größe und Kleinheit, Gesundheit und Krankhaftigkeit ist nur aus den ganz eigentümlichen Bedingungen zu begreifen, die auch auf sein Leben bestimmend einwirkten.

August Sperl.

Von Aug. Otto, Seminarlehrer zu Hilchenbach.

Im Jahre 1893, mitten in der Blütezeit der „Moderne“ erschien ein Buch, das in größtem Gegensatz zu den literarischen Zeitströmungen stand und trotzdem einen größeren Leserkreis fand. „Die Fahrt nach der alten Urkunde“ von August Sperl. Heute liegt es bereits in achter Auflage vor. Es war das poetische Erstlingswerk des Verfassers, der damals 31 Jahre zählte. Das Buch offenbarte schon eine charakter-

festen Persönlichkeit, eine Natur mit festumrissener Weltanschauung und feinem Kunstverständnis. Die Leute, die von der „Moderne“ sich schauernd abwandten, schöpften aus diesem Werke wieder Hoffnung, daß es mit der deutschen Dichtung doch noch nicht unrettbar abwärts gehe, und erwarteten viel von dem jungen Dichter. Diese Erwartungen erfüllten sich reich; es erschienen von ihm bald größere und noch reifere Werke, die den Dichter in kurzer Zeit berühmt machten: 1896 „Die Söhne des Herrn Budiwoj“, 1898 der Sang „Fridtjof Nansen“, 1901 der Roman „Hans Georg Portner“, 1902 die Novellensammlung „So war's“ und im verfloßenen Jahre die Novelle „Herzkrank“.

August Karl Alexander Sperl (von Dofern) entstammt väterlicherseits einem altadeligen Emigrantengeschlecht, das seit mehreren Jahrhunderten auf dem bayrischen Nordgau ansässig ist und manchen tüchtigen Beamten und Geistlichen für den pfalz-bayrischen und bayrischen Staatsdienst gestellt hat. Mütterlicherseits gehört er einer Familie an, die, norddeutschen Ursprungs, sich im 17. Jahrhundert im Ansbachischen ansiedelte und gleichfalls in Bayern und über es hinaus durch manchen tüchtigen Sproß hohe Ehre und Ansehen gewann. Sein Großvater dieser Richtung war D. Georg Christ. August Bomhard, zuletzt Dekan und bayrischer Kirchenrat zu Augsburg; in einem warmherzigen, von verehrungsvoller Liebe zeugenden Lebensbilde hat der Enkel dem hochverdienten Gelehrten und Prediger ein schönes Denkmal gesetzt und zugleich damit einen wissenschaftlich und menschlich anregenden Beitrag zur Geschichte der protestantischen Kirche geliefert*).

Der Dichter wurde am 5. September 1862 zu Fürth als Sohn des nachmaligen Realschulrektors Heinrich Sperl und seiner Gemahlin Amalie, geb. Bomhard, geboren. Im zartesten Alter kam er mit den Eltern nach Augsburg; die eigentlichen Kinderjahre verlebte er in Landshut, von Herbst 1868 bis Ostern 1875, unter den Augen treubeforgter Eltern in einfachen, geradezu ideal-glücklichen Verhältnissen. Hier besuchte er von Herbst 1873 bis Ostern 1875 die Lateinschule. Zu diesem Zeitpunkte wurde der Vater als Rektor nach Lichtenhof bei Nürnberg berufen; infolge von Überarbeitung aber trat er schon Weihnachten 1876 in den Ruhestand. Der Sohn, der während der Lichtenhofer Zeit hauptsächlich privatim in Nürnberg unterrichtet worden war, besuchte von nun ab bis Sommer 1881 das katholische Wilhelmsgymnasium in München, das damals unter der Leitung des bedeutenden Philologen und Schulmanns Wolfgang Bauer stand. Von allen seinen Lehrern hat dieser hochbedeutende Rektor den größten Einfluß auf ihn ausgeübt. Noch heute preist sich der Dichter glücklich, seinen außerordentlich anregenden, von tiefem sittlichen Ernste getragenen Unterricht genossen zu haben, namentlich seine Horazstunden sind ihm unvergeßlich. Wenige Tage nach dem Absolutorium erkrankte er schwer am Typhus, an dessen Nachwirkungen er noch lange zu leiden hatte.

*) D. Georg Christian August Bomhard. Ein Lebensbild von Aug. Sperl. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München. Geh. 2 Mk.

Er widmete sich dem Studium der alten Philologie und der Geschichte; das erste Semester blieb er in München. Hier pflegte er regen Verkehr mit inaktiven Mitgliedern der Erlanger Burschenschaft „Bubenzuthia“. Wissenschaftliche Anregung empfing er hauptsächlich vom Philologen Professor Christ, hörte aber auch physikalische Vorlesungen bei Jolly und Anthropologie bei Ranke. Im Sommer 1882 studierte er zu Erlangen, wo er Gast der obengenannten Burschenschaft war. Noch vor Schluß des Semesters begab er sich auf die Nordseeinsel Sylt, um seine immer noch angegriffene Gesundheit zu kräftigen.

Der Aufenthalt auf der Insel und in Norddeutschland überhaupt scheint nicht wenig dazu beigetragen zu haben, ihm Liebe und Verständnis für norddeutsche Art und Sprache zu vermitteln, wie sie öfter in seinen Dichtungen, besonders in der Novelle „Herzfrank“ hervortreten. Hier ist der alte Siwers mit seiner rührend treuen Anhänglichkeit an seinen Herrn und dessen Haus ein Prachtstück liebevoller und lebensgetreuer Charakteristik. Nachdem er das Wintersemester 1882/83 in Tübingen zugebracht hatte, kehrte er wieder nach München zurück, um hier seine Studien bis 1886 fortzusetzen. Im Herbst dieses Jahres bestand er die Staatsprüfung in den philologisch-historischen Fächern mit gutem Erfolge, wandte sich bald darauf aber von der Philologie ab, da sie ihm keine rechte Befriedigung gewährte, und widmete sich einer Laufbahn, die seiner starken Neigung zur Geschichte mehr entsprach. Er trat im Herbst 1887 als Praktikant beim königlichen Kreisarchiv Amberg ein. Im folgenden Jahre promovierte er in Erlangen mit der Dissertationsschrift: „Geschichte der Gegenreformation in den pfalz-sulzbachischen und hilpoltsteinschen Landen“. Nachdem er von Herbst 1888 bis Herbst 1891 Praktikant beim königl. allgemeinen Reichsarchiv in München gewesen war, wo er auch Frühjahr 1891 die Anstellungsprüfung für den Archibdienst bestand, wurde er Archivsekretär in Amberg. In die nun folgende zehnjährige Wirkamkeit in Amberg fällt die Entstehung der meisten seiner bisher veröffentlichten Dichtungen; einige derselben führen uns auch in das Gebiet der Oberpfalz und bezeugen, wie lieb und vertraut dem Dichter dieser Boden ist. Am 1. Oktober 1901 erfolgte seine Ernennung zum Kreisarchivar in Nürnberg; doch trat er unter Vorbehalt des Rücktrittes in den Staatsdienst auf drei Jahre als Archivrat in fürstlich Castell'sche Dienste, um das fürstliche Archiv zu ordnen und eine Hausgeschichte dieses fränkischen Dynastengeschlechtes abzufassen.

So wohnte er denn seit Ende 1901 mit den Eltern und der einzigen Schwester in Castell am Fuße des Steigerwaldes. In seiner Berufstätigkeit findet er volle Befriedigung, wie ihm überhaupt eine geordnete, stetige Tätigkeit geradezu Bedürfnis ist. Gewiß wird manchem die Arbeit eines Archivars als etwas trocken und nüchtern erscheinen; dem Vertrauten aber reden die alten Akten und vergilbten Papiere oft eine sonderlich eindringliche Sprache, besonders wenn er ein Dichter ist. Aus der Beschäftigung mit solchen alten Akten ist vor einigen Jahren der so lebensvolle „Hans Georg Portner“ hervorgegangen; hoffen wir, daß auch diese Berufsarbeit des Forschers dem Dichter zugute kommen

werde. Vor der Hand hat sie allerdings die dichterische Produktion etwas zurückgedrängt; doch beschäftigt sich der Dichter bereits mit einem größeren Stoffe. Möge er uns bald mit dem vollendeten Werke erfreuen!

Die starke Neigung zur Geschichte wird uns nicht wundernehmen, wenn wir bedenken, daß er in einem Hause aufwuchs, in dem alte, höchst interessante und geschichtlich merkwürdige Familienüberlieferungen sehr lebendig waren. Dem Hause allein verdankt er das lebhafteste Interesse an der allgemeinen Geschichte, nicht etwa dem Geschichtsunterrichte der Schule, der eher geeignet war, alles Interesse zu töten. Auch auf ihn selbst dürfen wir wohl das anwenden, was in der „Fahrt nach der alten Urkunde“ der Erzähler von seinem Vater berichtet: „Indem er die verschlungenen Pfade der ihm verwandten Geschlechter zu erforschen suchte, sah er auf einmal auch die große Geschichte selbst in einem viel wärmeren, helleren Lichte. Seine Augen waren durch den Blick aufs Kleine geschärft worden für die Erkenntnis des Großen, und er vermochte das zu sehen, woran die meisten Leute achtlos vorübergehen: die Wechselbeziehung zwischen Kleinem und Großem in der Geschichte.“ Die Beschäftigung mit der Geschichte hat jedenfalls in Verbindung mit der im Vaterhause herrschenden geistigen Lust auf die Entwicklung seiner Weltanschauung und seines Charakters tief eingewirkt. Die Geschichte lehrte ihn, in den großen wie kleinen Weltereignissen den Finger Gottes zu sehen und das für das Geschick des einzelnen wie ganzer Völker Entscheidende und Wesentliche von dem bloßen Schein und dem Unwesentlichen zu unterscheiden. Sie vermittelte ihm, kurz gesagt, eine wahrhaft große Auffassung der Vergangenheit unseres Volkes und des Weltgetriebes überhaupt. Das Elternhaus pflanzte auch in ihn den Geist strenger Selbstzucht, echter Sittlichkeit und tiefer Religiosität, zugleich einen ausgeprägten Familiensinn.

So tritt er uns auch in seinen Dichtungen als ein tief fühlender und religiöser Mann entgegen, dem nicht Reichtum, hoher Rang und Genuß das Wünschenswerteste auf dieser Erde sind, sondern Adel der Gesinnung, Treue und Glauben. Er ist durch und durch Protestant; ihn zierte die echte protestantische Tugend der Wahrhaftigkeit und des mannhaften Sinnes, der sich furchtlos für das als wahr Erkannte bekennt und lieber duldet und leidet, als sich beugt vor den Götzen und Scheingrößen der Welt. Liebe zum deutschen Volke und deutschen Wesen findet oft ergreifenden Ausdruck. „Der furchtlose Blick ins Leben, auch wenn am Himmel die schweren Wolken hangen, die innere Gleichgültigkeit gegen die vergänglichen Güter dieser Erde, die Wahrhaftigkeit der Rede, die Lauterkeit des Herzens“, das sind ihm die deutschen Herrtugenden, die sich finden bald unter dem feinen Rocco, bald unter dem groben Wamse, bald auf einem Throne, bald in einer Hütte. Als die Wurzel dieser Tugenden gilt ihm der ewige Uradel des Menschengeschlechtes, den der Apostel Paulus bezeichnet mit dem Worte: „Wir sind seines Geschlechts.“ Wahrhaft adelige Gestalten, die als Träger dieser Tugenden erscheinen, begegnen uns in allen seinen Dichtungen: der Greis in der

„Fahrt nach der alten Urkunde“, der die Geschlechtsurkunde seines Hauses verbrennen läßt, weil aus ihnen in Zukunft schwere Versuchungen erwachsen könnten; Zawisch, Witigo und Wok in den Söhnen des Herrn Bubiwoj; Fridtjof Nansen, der unter tausend Gefahren seinem Ideale nachstrebt; im letzten großen Roman Hans Georg Portner und die kleine Ruth von Zant, die lieber Not und Elend erdulden, als daß sie ihren Glauben verleugneten; im „Narro“ Prinz Kasimir, der ins Gewand der Narrheit schlüpft um seiner Liebe willen, und in „Herzkrank“ das arme adelige Fräulein, das seinen liebsten Schmuck, das Andenken der Mutter, veräußern will, um dem schwerkranken Vater eine heilende Badekur zu ermöglichen. Und neben diesen Gestalten finden wir solche, die den Uradel des Menschengeschlechtes verleugneten und beschmuhten.

Neben der Liebe zum großen deutschen Vaterlande ist in seinem Herzen noch Raum genug für die Liebe zur Heimat. Sein poetisches Erstlingswerk und die beiden großen Romane spielen auf dem Boden der alten und der neuen Heimat seines Geschlechtes, in Böhmen und der Oberpfalz; manche warme Schilderung der Landschaft verrät uns, wie sehr er an beiden Ländern hängt und wie eingehend er sich mit ihrem Volk und dessen Geschichte vertraut gemacht hat.

Das Heimatgefühl erscheint eng verbunden mit der Liebe zu seinem Geschlechte. Die drei oben angeführten großen Dichtungen sind Familiengeschichten; alle drei offenbaren einen stark entwickelten Familiensinn, und durch alle drei klingt die Mahnung, die Altvorderen zu ehren und das Erbe der Vorfahren zu pflegen. Der Dichter hat klar erkannt, wie hoch bedeutungsvoll ein starkes Familiengefühl ist, wie in ihm gerade die Heimatliebe und weiter dann die Liebe zum ganzen Volke und Vaterlande ihre tiefsten Wurzeln haben. Und gerade in unserer Zeit ist diese Mahnung doppelt am Platze, da ein herzloser Egoismus immer mehr um sich greift, der nichts anderes kennt und sucht als das eigene materielle Interesse, und dem schließlich Heimat und Vaterland als gleichgültige, wertlose Dinge erscheinen. Heutzutage gilt von gar vielen, was in der „Fahrt nach der alten Urkunde“ der Oheim des Erzählers von seinem Geschlechte sagt: „Unsere festen Sitze haben wir freilich längst verlassen und sind Nomaden geworden, die der Beruf heute dahin, morgen dorthin wirft.“ Darum sollten sie auch die Worte beherzigen, mit denen er fortfährt: „Aber unsere Familien sind ja auch feste Bollwerke, wenn sie richtig gefügt sind. Unsere Zeit bemüht sich, alles gar eben zu machen. Drum ist's gut, wenn wir unsere Familie mit Wall und Graben umziehen und im Innern die alten Überlieferungen hegen und pflegen.“

So hat die Sperlsche Dichtung einen hohen sittlichen und echt nationalen Inhalt, der den Leser emporhebt über allen Schmutz und alles Gemeine, der ihn veredelt und erzieht.

Schon daraus ergibt sich, daß der Dichter eine ganz andere Kunstauffassung hat als die Modernen. Er steht auf dem Boden jener Ästhetik, die Schiller kurz zusammenfaßt mit den Worten:

Doch Schöneres find ich nicht, wie lang ich wähle,
Als in der schönen Form die schöne Seele.

Seine Stellung zu der herrschenden Literatur unserer Zeit, sein poetisches Glaubensbekenntnis hat der Dichter niedergelegt in der überaus feinen Novелlette „Bridelnd“ (Neue Christoterpe 1902). Da macht er energisch Front gegen die schamlosen Schriftsteller und Verleger, die in schmutziger Geldgier auf die niedrigsten Instinkte der Menschen spekulieren, die durch die unselige Saat, die sie austreuen, die Herzen der Alten und Jungen vergiften und so unsagbares Herzeleid herbeiführen. Sperl sieht es als die Aufgabe des echten Dichters an, aus dem Unwesentlichen das Wesentliche, aus dem Fließenden das Bleibende, aus dem Menschlichen das Göttliche und aus dem Göttlichen das Menschliche hervorzuheben und in schöner Form darzustellen; ihm ist der Dichter ein Erzieher, der mit süßem Klang bewege die Brust und mit göttlich erhabenen Lehren. Darum verlangt er von ihm vor allem Reinheit und Hoheit der Gesinnung, damit er ein Führer, nicht aber ein Verführer der Menschen sei.

Gib deinen Geist zu meinem Liede, daß rein es sei,
Und daß kein Wort mich einst verläge, sei du mit mir!

so läßt er in der schönen Novelle den kranken Dichter beten. Auch in den „Söhnen des Herrn Budivoj“ findet sich eine in dieser Beziehung sehr wichtige Stelle. Bei dem großen Feste im Rhadschin preist Aba, eine alte Dienerin der böhmischen Königin, den Minnesänger Ulrich von Lichtenstein. Witigo aber stellt ihn als einen verkommenen Menschen hin und erzählt, wie seine Mutter einst dem Sänger eine derbe Maulschelle verabreicht habe. „Meine Mutter“, so fährt er fort, „war eine Frau aus ganz alter Zeit; sie lebte im tiefen Walde und glaubte, daß man auch nicht singen dürfe, was man nicht sagen darf vor keuschen Frauen.“

Diese Stellen beweisen, daß Sperl von der Kunst eine sehr hohe Auffassung hat. Sie ist ihm ein Geschenk von Gott, nicht bestimmt zu nur flüchtigem Genuß, sondern zu wahrer Herzenserhebung, innerer Läuterung und zur Offenbarung der Wahrheit. Aus einem alten alchymischen Werke hat er sich seinen Wahlspruch als Künstler genommen: „Alle Kunst kommt von Gott und ist bey Ihm ohne ende, diese theilet er auß nach seinem Gefallen.“

Aus alledem ist ersichtlich, daß Sperl den Wert der Dichtung zunächst von ihrem Gehalt an tiefen, reinen, den Menschen erhebenden Gedanken abhängig macht; doch das allein genügt noch nicht: es muß eine schöne, dem Inhalt entsprechende Form hinzukommen. Auch dieser Forderung ist der Dichter gerecht geworden. Die Komposition seiner Dichtungen ist klar und übersichtlich. Bei allem Reichtum der Ausführung wird die Haupthandlung stets fest im Auge behalten, alles Epifodenhafte streng in seine Grenzen verwiesen. Das ist um so höher zu schätzen, als dem Dichter eine sehr reiche Phantasie zu Gebote steht, die ihm leicht in dieser Beziehung gefährlich werden könnte. Seine eingehende Geschichtskennntnis verleitet ihn nicht zu breiten, die Handlung hemmenden

geschichtlichen Ausführungen. Wohl weiß er die Zeit, in die seine Dichtungen führen, uns vorzüglich nahe zu bringen; aber das Zeitbild erwächst aus der Handlung von selbst. Genau so verhält es sich mit den Charakteren, deren Eigenart sehr deutlich aus ihrem inneren Seelenleben und ihren Taten hervorleuchtet. Die Sprache ist rein und reich, ein treuer Spiegel der üppigen Phantasie und des reichen Innenlebens des Dichters. Für die aller verschiedensten Stimmungen weiß er den rechten Ton zu finden. Weich und innig klingt sie, wo er zartes Empfinden und Gefühl darzustellen hat, wie in der ergreifenden Szene zwischen Zawiş und Diemut, oder wie in den Briefen der prächtigen Ruth von Zant. Männlich und fest ist ihr Klang, wenn er von Streit und Kampf erzählt, ernst und feierlich, wenn er von Tod und Begräbniß oder von religiösen Feiertunden berichtet. Auch für das Schauerliche, ja fast Gräßliche, findet er den richtigen Ausdruck; man lese nur die Szene, in der die letzten Stunden Burthards und Hubalds dargestellt werden, und man wird diesem Urtheil zustimmen. Die Grenzen des Zulässigen in der Darstellung des Gräßlichen scheint er mir überschritten zu haben in der Schilderung des Selbstmordes Kriemhovens im „Hans Georg Portner“. Besonders glücklich weiß er den naiven Gesprächston der Kinder zu treffen, wie ihm auch das innerste Wesen der Kindesnatur vorzüglich vertraut ist. Des Dichters Sprache schöpft aus dem hell sprudelnden Born der Volkssprache, und das gerade verleiht ihr Frische, Kraft und Anschaulichkeit. Der Freund der Sprache wird in Sperls Dichtungen manches der heimischen Mundart entlehnte Wort finden und viele volkstümliche Ausdrücke, die es wert sind, dem hochdeutschen Wortschatze einverleibt zu werden. „Hans Georg Portner“ und die Erzählungen in „So war's“ sind besonders reich daran.

Die in den „Söhnen des Herrn Budiwoj“ reichlich gespendeten Lieder und der Sang „Fridtjof Nansen“ beweisen, daß der Dichter auch den Vers mit großer Gewandtheit handhabt und daß er, was übrigens auch seine Prosa deutlich zeigt, eine starke lyrische Ader besitzt. Eine Stelle aus dem „Fridtjof Nansen“, die zugleich des Dichters Gedankentiefe offenbart, diene zur Veranschaulichung:

Was ist das Leben? Sich bezwingen,
Meiden, was doch wohlgefielt,
Ringens, unablässig ringens
Nach dem hochgesteckten Ziele;

Einsam bleiben, wenn die andern
Wichtig ihre Hälmelein tauschen
Und in großen Haufen wandern
Und den Rattenfängern lauschen.

Es entflieht gleich Nebeldämpfen
Unser Dasein Tag um Tag —
Hämmern muß das Herz und kämpfen
Muß es bis zum letzten Schlag.

Laß den Hammer hurtig hämmern
 Bis dein Tagewerk getan —
 Und dann schlafe bis ein Dämmern
 Uns den Morgen kündet an!

Doch nun zu den Dichtungen selbst!

„Die Fahrt nach der alten Urkunde“ ist ein ungemein stimmungsvolles und gedankenreiches Buch, das einen sinnigen Leser verlangt, diesen aber auch dauernd zu fesseln vermag. Ernstes Lebensschicksale ziehen an unserm Geiste vorüber und wir folgen dem Erzähler mit jener Andacht, mit der wir lauschend den Eltern folgen, wenn sie uns erzählen von den Geschicken der eigenen Vorfahren. Es ist eine weite und vielverzweigte Fahrt, die der Erzähler mit seinem Vater unternahm, um die Stammburg ihres Geschlechts und die alte Urkunde zu suchen, welche allein Aufschluß über ihre Herkunft und Heimat geben konnte. Und wenn sie auch weder die alte Heimat noch die Urkunde finden konnten, so war ihre Reise doch nicht umsonst gewesen. Reich an Kunde über die Schicksale ihrer Geschlechtsgenossen und noch reicher an Lebenserfahrung und Lebensweisheit lehren sie heim. In den Geschicken ihres Geschlechtes offenbarten sich ihnen die Geschicke der Menschen im ganzen und des einzelnen Menschenlebens. Es waltet ein ewiger Wechsel auf Erden. Der Weg der Menschen, der Geschlechter und Völker geht von der Tiefe zur Höhe, von der Höhe zur Tiefe und wieder zur Höhe. Es hat niemals eine gute alte Zeit gegeben, immer war das Leben eine harte, sorgengedrückte Arbeit. Das ist es heute, das wird es bleiben bis zur Schwelle der Ewigkeit. Es ist immerfort Kampf auf Erden, den alle kämpfen müssen, reich und arm, hoch und niedrig, jung und alt, und der Kampf ist ein Stück der weisen Weltordnung selber. Ja, alle Menschen müssen den Kampf kämpfen, — es ist nur darin ein Unterschied, ob sie als Herrn oder Knechte, als Edle oder Unfreie in diesem Kampfe stehen; denn zwei Richtungen unterscheiden sich scharf voneinander auf Erden; aus der Tiefe in die Höhe, das ist die eine, und die sie suchen, sind die Edlen. Von der Höhe zur Tiefe, das ist die andere, und so gehen die Wege der Uedlen, der Unfreien, der Knechte. Wir selbst aber stehen mitten drin in diesem Kampfe und müssen unsere Waffen rein halten und wohl führen; denn wir sind nicht nur verantwortlich für unsere vergängliche Person, sondern auf uns beruht die Zukunft unseres Geschlechts und unseres Volkes. Darum müssen wir den Idealen unserer Vorfahren treu bleiben, damit die uns folgen den Blick und das Streben zur Höhe nicht verlieren. Über allem Wechsel und Streit der Erde aber bleibt eins stets unveränderlich: „Die Gnade und Gerechtigkeit des Herrn“.

Das sind die großen Gedanken, die die beiden Wanderer von ihrer Fahrt mit nach Hause brachten, deren Wahrheit sich auch uns offenbart, wenn wir uns liebevoll in die Geschichte versenken und hellen Auges die Gegenwart betrachten. Diese Gedanken sind zugleich das Band, das die so verschiedenartigen, scheinbar zusammenhangslosen Ereignisse, von denen uns die einzelnen Kapitel berichten, verbindet zu einem einheit-

lichen Ganzen, so daß das ganze Werk nicht nur seiner äußerlichen Form, sondern seinem inneren Geiste nach als ein streng einheitliches Kunstwerk erscheint. Neben diesen großen Hauptideen, die die summa summarum des ganzen Buches bilden, spendet uns der Dichter gelegentlich noch eine Fülle herzbewegender Gedanken, die der besonderen Handlung der einzelnen Kapitel entwachsen und an ihr veranschaulicht werden. Glaubensmut und -treue verherrlicht er an dem Greise, der die Kerberndokumente zerstören läßt, und an dem Richter Kerbern, der nach kurzer Irrung für seinen Glauben tapfer sterben kann; ein rührendes Bild echter Mutterliebe entrollt sich in dem prächtigen Abschnitt „Maria hilf!“ und in „Carriere“ zeigt uns der Dichter ergreifend die verderblichen Folgen der üben Streberei. Diese Szene sollte jeder Lehrer und jeder Vater lesen, da sie jedem Erzieher außerordentlich viel zu denken gibt.

Mit dem großen, zweibändigen Romane „Die Söhne des Herrn Budiwoj“ betrat Sperl das Gebiet des historischen Romans, für das er durch seine schon im ersten Werke sich offenbarende großartige Geschichtsauffassung ganz besonders berufen erscheint. Die Dichtung, die man schon oft mit Scheffels Meisterwerk, dem Ekkehard, verglichen hat, gründet sich wie jener auf die eingehendsten geschichtlichen Studien und gibt so ein treues und ungemein reiches Bild der böhmischen Verhältnisse unter der Regierung Ottokars II. und Wenzels II. Sie schildert in hochpoetischer Weise den Untergang des herrlichen deutschen Geschlechtes der Witiagonen, das dank dem Krämersinn des ersten habsburgischen Kaisers, dessen Gestalt ganz anders als gewöhnlich, aber geschichtlich wahrer gezeichnet ist, von dem aufstrebenden Tschechentum niedergedrungen werden konnte. Scharf und klar heben sich die Hauptgestalten der Dichtung von dem allgemeinen Hintergrunde ab: die herrlichen Witiagonen Zawisch, Witigo und Wok, die für den deutschen Namen und ihres Geschlechtes Ehre kämpfen und sterben, und bis zum letzten Augenblicke im Kampf und Leid des Lebens ausblicken zum Bilde des ritterlichen Vaters und der hochgemuten Mutter; der Böhmenkönig Ottokar, der zuletzt ganz ein Werkzeug des hinterlistig wühlenden Tschechentums ist, und sein Sohn Wenzel, dessen Jammergestalt der Dichter erbarmungslos wahr gezeichnet hat; der deutsche König Rudolf von Habsburg, der mit kaltem und klugem Herzen nur seinen eigenen Vorteil, nicht aber des Reiches Ehre verfolgt, der nicht die alten stolzen Kaiser zu seinen Vorbildern wählt, sondern bei den kühlen, abwägenden Kaufleuten in die Schule geht; neben ihm seine ihm gleichgeartete Tochter Zutta, die Gemahlin Wenzels, die überraschend schnell des Vaters schlangenkluge Ratschläge begreift und befolgt. Um diese Hauptträger der Handlung gruppiert sich eine Menge von Gestalten, die zwar für die eigentliche Handlung nicht die gleiche Bedeutung haben, aber für die Bervollständigung des Gesamtbildes unerlässlich sind: glänzende Ritter und geringe Knechte, Deutsche, Tschechen, Juden und Ungarn, Pfaffen, Mönche und Bürgerleute, hochsinnige und niedrig denkende Frauen. Die ganzen politischen, geistigen und religiösen Strömungen der Zeit des schon sinkenden Rittertums finden getreue und lebendige Darstellung, so daß es nur

ist, als seien wir leibhaftig in jene Welt versetzt. Wir spüren, es ist eine Zeit des beginnenden Verfalles. Herzlose Schlaueit und List siegen über Ritterlichkeit und Wahrhaftigkeit; die Geistlichkeit ist größtentheils gefangen in fleischlichen Lüsten. Die Entartung des Minnegesangs wird deutlich gekennzeichnet durch den Hinweis auf den verkommenen Lichtensteiner. Die deutschen Frauen, die Walter von der Vogelweide engelrein und schön nannte, schwärmen für welsche Sitte; treffend vergleicht der sarkastische Witigo das „unergründlich tiefe Frauenherz“, von dem die verwelkten Sänger singen und sagen, mit dem Sumpfe, der von Moos und schönen Blumen überdeckt ist. Aber im Stillen sind schon neue, reinere Kräfte am Schaffen, um eine Erneuerung des Geistes herbeizuführen: die als Keger furchtbar verfolgten Waldenser, die Vorläufer der Reformation.

Doch das Werk ist viel mehr als ein bloßes Zeitbild; es ist eine wirkliche, gewaltige Dichtung, ein Epos in Prosa, das auf jeder Seite von einer kühnen dichterischen Phantasie, die jedoch durch die strengen Gesetze der Kunst gezügelt wird, Zeugnis ablegt. Die Sprache ist anschaulich und reich, hier und da fast überreich. Wunderbare Naturbeseelung und glänzende Schilderungen — ich erinnere nur an die Marchfeldschlacht — ergreifen das Herz des Lesers. Jedes einzelne Kapitel ist ein in sich abgeschlossenes, künstlerisch behandeltes Ganzes; fast in jedem bedient sich der Dichter eines anderen Darstellungsmittels, das dem jeweiligen Inhalte angepaßt ist, und gibt so seinem Werke Abwechslung auch durch die dichterische Form. Eingestreute Lieder in der eigenthümlichen Kunstform der Minnelieder, und schlichte Weisen nach Art des Volksliedes verraten, wie die schönen Natur-Stimmungsbilder, die hohe lyrische Begabung des Dichters. Was an dem Werke am meisten fesselt, ist neben der tiefen, sittlichen Welt- und Lebensauffassung die Blut des vaterländischen deutschen Gefühls, die aus einem vollen, reichen Herzen stammt und deshalb auch zündend wirken muß. Die Dichtung zeigt unserm Volke die Gefahr, die das Tschechentum — damals wie heute — für unser Volk in sich schließt, und wendet sich so mahnend und warnend an das deutsche Gewissen. Möchte unser Volk diese Mahnung hören und verstehen!

(Schluß folgt.)

Blüten und Früchte.

„Dem Lehrer wird kein Vorbeerfranz gereicht, und kein Heiligenschein weht sich um sein Haupt; weder übertragen in Andacht enzückte Zuhörerinnen die Zübrunst ihrer Seelen auf seine Person, noch jauchzt ihm ein in Kunstgenuß zerfließendes Publikum Beifall zu. Aber er kann das gut entbehren, wenn er der stillen, reinen Anhänglichkeit jugendlicher Seelen sicher wird, die tiefer gegründet und fruchtbarer und in allem wertvoller ist, als jene gefährlichen Huldigungen. Auch um sein Haupt schwebt dann in der Erinnerung vieler ein schönes Licht.“

Wilhelm Münch.

Aus der Schule.

Die sieben Seligpreisungen.

(Mt. 5, 1—12.)

Lehrbeispiel für die Oberstufe.

Von Rektor Plüschke, Goldberg.

A. Einführung: Welche Sorge muß die vornehmste und wichtigste Sorge eines Christenmenschen sein? Mit welchen Worten fordert dies auch ein Spruch der heiligen Schrift von uns? (Schaffet, daß ihr selig werdet.) Welches Buch beantwortet uns nun die Frage: „Was muß ich tun, daß ich selig werde?“ Welchen Gebrauch müssen wir von der heiligen Schrift machen, wenn wir das gesteckte Ziel erreichen wollen? (Forschen in der Schrift.) Dies wollen wir jetzt tun, und zwar sollen es die sieben Seligpreisungen sein, mit welchen wir uns beschäftigen wollen. Schlagt auf Mt. 5, 1—12.

(Vorlesen! Nachlesen Mt. 5, 1—2.)

Was wird und in Vers 1 und 2 von unserem Herrn und Heilande erzählt? Es soll ein Berg südwestlich von Kapernaum gewesen sein, auf welchem der Herr die sieben Seligpreisungen verkündete. Welchen Namen führt dieser Berg deshalb in unsern Tagen? (Der Berg wird auf der Wandkarte von Palästina gezeigt! An der Wandtafel wird eine Kreide-
skizze von der gegenseitigen Lage von: Jerusalem, Kapernaum, Jordan und dem See Genezareth entworfen!) Auf welchem Wege kam Jesus zu dem erwähnten Berge? (Vgl. Mt. 4, 18—25.) Weshalb spricht der Herr gerade zu dieser Zeit und an diesem Orte? Welche Vorbereitungen trifft der Herr, ehe er seine Rede beginnt? (V. 1—2.)

B. Die erste Seligpreisung. (Mt. 5, 3.) Ehe wir von den geistlich Armen reden, wollen wir vergleichungsweise einmal auf die hinsehen, welche wir im gewöhnlichen Leben „arm“ bezeichnen! Welche Leute nennen wir arm? Nennt solche irdische Güter, die diesen Armen fehlen! Welches Bestreben haben diejenigen, die arm an irdischen Gütern sind? Weshalb müßt ihr täglich in die Schule gehen? Weshalb gelingt es manchem nicht, alles, was er in der Schule lernen sollte, zu lernen und zu behalten? Ein solcher Schüler ist arm an Auffassungsgabe und Gedächtnis. Dies sind geistige Güter. Welche Eigenschaft entdecken wir also an ihm? Welches Bestreben hat auch solch ein geistig armer Schüler?

Von solcher „irdischer“ und „geistiger“ Armut redet nun der Herr in Mt. 5, 3 nicht. Von welcher Armut spricht der Herr dagegen im Bibelwort? Welche Leute „geistlich arm“ zu nennen sind, erzählt uns der Herr im Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner. Weshalb kann man den Zöllner „geistlich arm“ nennen? Weshalb scheint der Pharisäer

auf den ersten Blick „geistlich reich“ zu sein? Vergleicht die Vorzüge beider in dieser Hinsicht! Weshalb erwählt Gott den Zöllner für das Himmelreich? Mit welchen Worten spricht dies unser Gleichnis aus? Dies erscheint dem natürlichen Menschen ganz wunderbar, und doch ist es ganz natürlich! Welches Bestreben hatte derjenige, der arm an irdischem Gute war? Welcher Wunsch befeelte den geistig Armen? In welcher Hinsicht gleicht der Zöllner dem „irdisch“ und dem „geistig“ Armen? Welches Ziel will er aber erreichen? Weshalb trachtet der Pharisäer nicht nach diesem Ziele? Weshalb erwählt also Gott der Herr den geistlich armen Zöllner? (und verwirft den geistlich reich scheinenden Pharisäer?) Wie können wir uns den Zöllner zum Vorbilde nehmen? Welche Liedstrophen (Sprüche) mahnen uns gleich dem Zöllner demütig zu sein? Welche köstliche Verheißung aus Mt. 5, 3 gilt dann auch uns? Weshalb gibt uns der Heiland dieses Verheißungs- und Trostwort? Nennt geistliche Güter, deren Besitz wir erstreben sollen! Welche Mahnung liegt deshalb in der ersten Seligpreisung? Wie kannst du diese Mahnung erfüllen?

(Andere Beispiele: Der verlorene Sohn und sein Bruder, der reiche Jüngling, Paulus, Augustinus, die Heidengemeinden in Kleinasien, Griechenland, Rom usw.)

C. Die zweite Seligpreisung. Mt. 5, 4. Wie lautet die zweite Seligpreisung? Weshalb weinen die Leidtragenden bei einem Begräbnis? (Verlust eines teuren Verwandten oder Bekannten.) Wie zeigt der Zöllner, daß er großes Leid trägt? Was fehlte denn dem Zöllner? Weshalb trägt der verlorene Sohn so großes Leid auf seinen Schultern? (Ihm fehlt die Liebe des Vaters.) Wie können wir ihn deshalb im Hinblick auf die erste Seligpreisung nennen? Mit welchem Spruche der heiligen Schrift tröstet der Geistliche die trauernden Hinterbliebenen? (Wer an mich glaubet usw. Ihr werdet den Verstorbenen droben einst wiedersehen.) Wie tröstet der Heiland in dieser Hinsicht den Jairus? In welcher Weise wird der verlorene Sohn nach dem Schlusse des Gleichnisses getröstet? Wie nimmt Gott der Herr auch von dem Zöllner das tiefe Herzeleid? Welche Behauptung gilt deshalb nach Mt. 5, 4 von allen denen, die um ihrer Sünden willen Herzeleid tragen? Sehen wir nun einmal uns darauf an! Weshalb können wir uns mit dem verlorenen Sohne vergleichen? (Wir sind allzumal Sünder usw.) Wie bekennen wir dies in der 5. Bitte? (im Beichtgebet). In welcher Liedstrophe sprechen wir die Hoffnung aus, durch Gottes Gnade wieder getröstet zu werden? (Ob bei uns usw.) Weshalb sind deshalb auch wir selig zu preisen, wenn wir um unserer Sünden willen Leid tragen?

(Andere Beispiele: Petrus nach der Verleugnung, David [Bußpsalmen] Josephs Brüder usw.)

D. Die dritte Seligpreisung. Mt. 5, 5. Welche Menschen werden in diesem Verse selig gepriesen? Blicken wir wieder auf den verlorenen Sohn zurück! Welche Eigenschaft zeigt er, als er vor seinen Vater tritt und sein Erbteil von ihm fordert? In welcher Weise mag ihm der Vater gut zuredet haben? Wie mag er sich aber diesen Ermahnungen

gegenüber verhalten haben? (Er beharrte auf seinem Willen.) Stellt euch den verlorenen Sohn nach seiner Heimkehr in dieser Einsicht vor! Wie unterschied sich da sein Verhalten von seinem früheren trotzigem Auftreten? Nennt die Tugend, die nun in seinem Herzen wohnt, nachdem der Trotz aus demselben geschwunden ist! Wie wird er sich nun seinem Vater (seinem Bruder, den Knechten) gegenüber verhalten haben? Welchen Einfluß auf die Herzen seiner Hausgenossen übte er also durch seine Sanftmut aus? (Sie hatten ihn alle lieb; er beherrschte sie.) Zeige am Beispiele des siebzehnjährigen Josephs, daß dies nicht von ihm behauptet werden kann!

Weshalb läßt sich also von einem Sanftmütigen behaupten, daß er das Erbreich besitzt?

Alles Irdische ist nur ein Gleichnis! Wie gleichen wir 1. dem ausziehenden, verlorenen, 2. dem heimkehrenden, geretteten Sohne auch in der Gesinnung? Welche Tugend muß auch in unserem Herzen wohnen, wenn wir als reuige Sünder zu Gott kommen? Die Sanftmut macht uns angenehm vor Gott und vor den Menschen. (Beweisen lassen.) Als rechte Bürger werden wir dann im neuen Himmel und auf der neuen Erde wohnen.

Beweise die Wahrheit der dritten Seligpreisung 1. in bezug auf irdische, 2. auf himmlische Verhältnisse!

Anderes Beweismaterial: Der Heiland, Johannes, Jakobus, Maria, die Schwester des Lazarus, Maria, die Mutter des Herrn, Melancthon usw.

E. Die vierte Seligpreisung. Mt. 5, 6. Wir wenden uns zur vierten Seligpreisung. Wie lautet dieselbe? Als Beispiel wollen wir wieder den verlorenen Sohn benutzen! Welcher eine Wunsch erfüllte im Glend, in der Fremde sein Herz ganz und gar? Welcher eine Wunsch erfüllte auch das Herz des bußfertigen Zöllners? Welcher einzige Wunsch soll auch unser Herz erfüllen? (Vgl. die Einleitung zur Lehrprobe.) Wir gleichen in dieser Hinsicht einem durstenden Wanderer. An welcher Stelle findet letzterer seine volle Erquickung? Wo befindet sich die Heilsquelle, der wir zustreben? Wie bezeichnet sich der Herr im Gespräche mit der Samariterin als diese ewig=unerschöpfliche Quelle? Er hat sich auch, wenn wir an den Vergleich mit einem Hungernden denken, einst das Brot des Lebens genannt!

Nennt 1. den entsprechenden Spruch! 2. Die betreffende Stelle aus dem 5. Hauptstück! 3. die hierzu passende Liedstrophe! Zeige, daß Johannes der Täufer im Gefängnis diesen Hunger nach dem Brote des Lebens zeigte! (Er sandte seiner Jünger zween usw.) In welcher Weise zeigen Jesu Jünger diesen Hunger, von welchem die 4. Seligpreisung redet? Welcher Glaube wohnte in ihrem Herzen? (Er wird uns sättigen mit himmlischem Manna; er allein kann es tun.) Weshalb müssen auch wir einzig und allein an den Heiland glauben, wenn unser Sehnen befriedigt werden soll? (Aus Gnaden usw.) Weise dies an Luthers Geschichte nach! Mit derselben festen Zuversicht müssen auch wir uns gläubigen Herzens dem Heilande nahen. Wie sprechen wir in einem Kindergebet den Gedanken aus, daß er uns das wahre Brot des

Lebens, die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, geben kann und wird? (Christi Blut und Gerechtigkeit usw.) Weiset zum Schlusse nach, daß Christus für alle nach Gerechtigkeit hungernden und dürstenden Menschenkinder die rechte Erquickungsstätte ist! Weshalb sind demnach alle, die dieses ungestillte Sehnen in sich tragen, nach Mt. 5, 6 selig zu preisen?

(Anderes Beweismaterial: Zachäus, Nikodemus, Christi Zuhörer z. B. Bergpredigt, Seepredigt, Wüstenpredigt. Speisung der 4000 und 5000 Mann.)

F. Die fünfte Seligpreisung. Mt. 5, 7.

Zeige am Gleichnis des Schalksknechts, daß der König den schuldigen Knecht aus Barmherzigkeit wieder annimmt!

In welcher Weise nimmt auch der Vater des verlorenen Sohnes diesen wieder aus Barmherzigkeit an? Weshalb müssen wir es als eine Barmherzigkeit bezeichnen, wenn auch Gott uns wieder in Gnaden annimmt? Wie bitten wir den lieben Gott in der 5. Bitte des Vaterunsers um diese göttliche Barmherzigkeit? Unter welcher Bedingung erhalten wir diese? Zeige am Schalksknechte, daß er diese Bedingung nicht erfüllt hat! Weshalb stellt der König des Knechtes Schlechtigkeit seine Gerechtigkeit gegenüber? Wie sollen wir uns in dieser Hinsicht von dem Schalksknechte unterscheiden? Wie können wir uns darin den barmherzigen Samariter zum Vorbilde nehmen? Weshalb wird dann Gottes Huld unsere Schuld in Gnaden zudecken? Welche Verheißung knüpft deshalb die 5. Seligpreisung an ihre Vorbedingung?

(Zusammenfassung.)

(Anderes Beweismaterial: Joseph, Ruth, der Schwächer am Kreuz, David in der Höhle bei Saul usw.)

G. Die sechste Seligpreisung. Mt. 5, 8.

Was wird in dem Herzen eines Menschen, der Leid um seine Sünden trägt, (der geistlich arm ist, den hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit, der barmherzig ist,) nicht mehr zu finden sein? (Sünde.) Welche Eigenschaft können wir deshalb seinem Herzen zusprechen? Zeige, daß der verlorene Sohn nach seiner Rückkehr ein solches Herz besaß! Weise nach, daß auch der Zöllner bei seinem Heimgange vom Tempel aus ein solches in seiner Brust trug!

Mit welchem Organ erkennen wir Gottes Walten um uns, in uns und über uns? (Herzen.) Unter welcher Bedingung können wir denn irdische Dinge z. B. ein Bild usw. recht deutlich erkennen? (Wenn unser Auge rein ist.) Zeige, daß du nicht recht sehen kannst, wenn ein Kohlenstäubchen sich in dein Auge verirrt hat! Wann erst werden wir Gott mit dem Herzen in der denkbar vollkommensten Weise erkennen können? Zeige, wie du mit deinem Herzen Gott in der heiligen Schrift erkennen kannst! Weise nach, daß ihn dein Herz auch in der Natur sieht! (Zweckmäßigkeit usw. 1. Artikel. Wie groß ist des Allmächt'gen Güte.) Wie entdeckt dein reines Herz sogar Gott in dir, in deinem Gewissen? Mit welcher Bitte müssen wir deshalb vor Gott den Herrn treten? (Ein reines Herz, Herr, schaff' in mir. Schaff' in mir Gott usw.) Weshalb ist ein reines Herz selig zu preisen?

(Anderes Beweismaterial: David nach seiner Bußzeit, Moses in der Wüste, Petrus nach seinem Fall bei der Verleugnung, Moritz von Sachsen am Schluß des schmalkaldischen Krieges usw.)

H. Die siebente Seligpreisung. Mt. 5, 9.

Anknüpfung an den bekannten Haussegen mit der Inschrift: „Wo Liebe, da Friede, wo Friede, da Gott, wo Gott keine Not!“ Umgekehrt kann man auch sagen: „Wo Gott wohnt, da ist Friede!“ Zeige, daß dies vom Hause des Lazarus, in welchem man Gott eifrig diente, gilt! Weise nach, daß sich dies auch von der Stadt Jerusalem behaupten läßt, solange ihre Bewohner gottesfürchtig waren! (Unter David.) Weshalb gilt die vorerwähnte Behauptung auch von unserm lieben deutschen Vaterlande? — Was wird an den Orten fehlen, an welchen die Menschen nicht an Gott glauben, nichts von ihm wissen wollen, an welchen also Gott nicht wohnt? (Der Friede.) Zeige dies an Jerusalem 70 Jahre nach Christi Geburt! (Sündflut, Sündenfall, Palästina unter gottlosen Königen usw.) —

Dieselben Behauptungen gelten auch von unserm Herzen. Wenn wird also in demselben Frieden herrschen? Wie zeigt es sich an einem Sterbenden, der das heilige Abendmahl erhalten hat, daß der Friede in sein Herz einkehrt? Aber auch bei den Lebenden zeigt sich das Walten des göttlichen Friedens, der im Herzen sitzt, wie die schimmernde Perle in der schmucklosen Schale. Weise nach, daß Abraham friedfertig war! Wie zeigt sich des Heilands Friedfertigkeit selbst seinen Feinden gegenüber? Wie sollen wir uns Abraham und den Heiland zum Vorbilde nehmen? Weshalb können wir dann erst das Gebot der Nächstenliebe recht erfüllen? Weshalb sind wir in unserer Friedfertigkeit Gottes gehorsame Kinder? Weshalb hat die 7. Seligpreisung recht, wenn sie behauptet: „Selig sind usw.“

(Anderes Beweismaterial: Joseph und seine Brüder, David und Israel nach Absaloms Empörung, David gegen Saul usw.)

J. Zusammenfassung, Prüfung und Wiederholung nach den einzelnen Seligpreisungen; und zwar

I. Wie ist die Seligpreisung auf geschichtliche Personen anzuwenden?

II. Weshalb bist auch du selig zu preisen, wenn du nach der

1. Seligpreisung geistlich arm bist usw.?

K. Schluß der Seligpreisungen. Mt. 5, 10—12.

Wie wird die Welt sich dem gegenüber verhalten, der dem Herrn so nachfolgt? Weise dies am Herrn (seinen Jüngern, den Aposteln, den ersten Christen, an uns) nach! Welchen Siegespreis stellt der Herr diesen Verfolgten in Aussicht? (Mt. 5, 10.) Weise am Beispiel des sterbenden Stephanus nach, daß dieser Siegespreis den Gläubigen zuteil wird! (Er sah den Himmel offen usw.)

Und nun wendet sich der Herr an seine Jünger und preist sie selig. In welcher Weise werden die Feinde einst ihnen nahetreten? (1. schmähen, 2. verfolgen, 3. sie in geheimer Feindschaft hinter ihrem Rücken verleumdend.) Weshalb können nach Mt. 5, 12 die Jünger fröhlich und getrost sein? An welcher anderen Stelle verheißt der Herr

seinen Jüngern und uns auch das Himmelreich? (Vater, ich will, daß, wo ich bin usw.) Welches Gelöbniß können und müssen wir deshalb zum Schluß unserm Herrn und Heiland darbringen? (Drum auch, Jesu, du alleine sollst mein ein und alles sein usw.)

Die Gewittererscheinung.

Von Kantor Grünberg, Bischoffstein.

I. Die Vorboten des Gewitters.

In welcher Jahreszeit leben wir jetzt? (Sommer.) Was für eine Witterung ist vorherrschend im Sommer? Wie sagt der Dichter Hey in einem kleinen Verschen von der Sommerszeit? Zu welcher Tageszeit sendet die Sonne besonders ihre heißen Strahlen zur Erde? Wie äußern sich die Arbeiter, welche in der Sonnenglut ihre Tätigkeit verrichten, über die Witterung? Wie ist der Himmel bei solcher Hitze? (heiter, wolkenlos.) Solche Hitze wirkt auf die fleißigen Schnitter des Feldes erschlassend und ermüdend; auch das Atmen wird ihnen schwer. Darum hört man sie klagen: Es ist heute sehr schwül und drückend. Auch die Haustiere haben unter dieser drückenden Hitze sehr zu leiden. Ja selbst die sonst munteren Vögelchen sind ruhig; sie sitzen im Schatten, haben die Schnäbelchen geöffnet und schöpfen nach frischer Luft. Das könnt ihr auch an den Hühnern beobachten.

Draußen regt sich kein Blättchen, es ist windstille. Wenn wir längere Zeit eine drückende, schwüle Hitze und Windstille gehabt haben, so können wir auf das baldige Nahen des Gewitters schließen.

Welches ist der erste Vorbote des Gewitters? (Drückende, schwüle Hitze und Windstille.)

Fasse zusammen, was wir vom ersten Vorboten des Gewitters gesagt haben.

Am klaren Himmel bilden sich nun plötzlich dunkle Wolken. Wo geht zunächst die Bildung der Gewitterwolken vor sich? Die Leute auf dem Felde erkennen gleich aus der Gestalt der Wolken, daß ein Gewitter im Anzuge ist. Was für Formen bilden die Gewitterwolken? (Türme.) Woran kann man noch mehr erkennen, daß diese Wolken Gewitterwolken sind? (Dunklen Farbe.) Wenn sich nun mehrere Wolken vereinigt haben, so steigen sie immer höher. Was hört man schon aus der Ferne? Auch mit dem Auge kann man feurige Erscheinungen wahrnehmen. Welches ist der zweite Vorbote des Gewitters? (Schnelle Wolkenbildung.)

Sprich dich über den zweiten Vorboten des Gewitters aus.

Endlich sind die Gewitterwolken ganz nahe gekommen. Dem Gewitter geht gewöhnlich ein großer Sturmwind voraus. Woraus erkennst du die Macht dieses Sturmes? (Bäume neigen sich; Äste fallen zu Boden; Staub auf Straßen und Äckern wird emporgewirbelt.)

Wiederhole, was wir von dem dritten Vorboten des Gewitters gesagt haben.

Gib die Vorboten des Gewitters nochmals an.

II. Das Gewitter selbst.

A. Der Blitz.

Was kann man schon vor dem Ausbruch des Gewitters in den Wolken mit dem Auge wahrnehmen? Wie nennt man dieses Aufleuchten? Suchen wir uns den Blitz zu erklären!

Ich habe hier eine Siegellackstange. Reibe diese recht stark mit dem wollenen Lappen! Bringe das geriebene Ende den Papier Schnitzeln nahe! Was bemerkt ihr nun? Dieselbe Wahrnehmung macht ihr auch, wenn ihr einen Lampenzylinder oder ein Stückchen Bernstein reibt. Was für eine Kraft hat also die geriebene Siegellackstange? Wodurch wird diese Anziehungskraft hervorgerufen? Diese Kraft heißt Elektrizität. Wiederholt alle diesen Satz!

Gib an, wie man auf einfache Weise Elektrizität erzeugen kann.

Die Elektrizität zieht aber nicht nur kleine Körper an, sondern sie leuchtet auch.

Ihr habt wohl schon das Fell einer schwarzen Katze abends vom Schwanz nach dem Kopfe zu gestrichen; was bemerktet ihr da? Diese Funken sind elektrisch. Sie sind dadurch entstanden, daß die Elektrizität aus den Spitzen der geriebenen Haare ausströmte. Was habt ihr zugleich mit dem Ausströmen der elektrischen Funken gehört? Wir merken uns:

So oft ein elektrischer Funke sichtbar wird, hört man ein Knistern oder Rollen.

Wiederholt diesen Satz im Chor!

Wiederhole, was wir von der Elektrizität gesagt haben.

Diese Wahrnehmungen an der geriebenen Siegellackstange und der Reibung des Felles einer schwarzen Katze haben viel Ähnlichkeit mit dem Gewitter. Das Gewitter ist eine elektrische Erscheinung. (Chor.) Wie nennen wir das Leuchten? Wie das Knistern? Was ist also der Blitz? Wie die Elektrizität in den Gewitterwolken entsteht, weiß man noch nicht genau; das ist noch ein wunderbares Geheimnis. Manche Gelehrten sagen: „Dadurch, daß sich die Wolken plötzlich bilden, werden die Wasserdämpfe schnell verdichtet, und die Elektrizität wird dadurch erzeugt.“ Manche Wolken enthalten sehr viel Elektrizität; aus solchen Wolken strömt sie in andere aus; deshalb bemerken wir ein fortwährendes Aufleuchten des Blitzes. Sehr oft aber nimmt die Elektrizität ihren Weg aus der Wolke auf die Erde, wir wir es später genauer hören werden.

Wiederhole, wie man sich die Entstehung der Elektrizität in den Gewitterwolken denkt.

Was ist doch der Blitz? Habt ihr denn einen Funken gesehen? Als was zeigt sich vielmehr der Blitz? Diese Erscheinung wollen wir uns erklären.

Mancher von euch hat wohl schon ein glühendes Stückchen Holz schnell im Kreise geschwungen. Wie erschien der ganze Kreis? Gerade so ist es mit dem Blitz. Er durchschneidet sehr schnell die Luft, und sein ganzer Weg erscheint uns hell. Was für eine Linie bildet der Weg des Blitzes? Man sagt, der Weg des Blitzes ist zickzackförmig. Merkt auf, wie das kommt.

Was muß der Blitz durchschneiden, wenn er aus der Wolke zuckt? Er preßt die Luft vor sich zusammen. Wie wird diese an der Stelle? Die verdichtete Luft läßt den Blitz auf demselben Wege nicht weiter gehen. Er muß also zur Seite springen. Hier preßt er wieder die Luft zusammen, sie wird verdichtet und zwingt ihn, abermals einen andern Weg einzuschlagen; und so geht es bis zum Ende. Wie ist daher der Weg des Blitzes?

Gib an, was wir vom Blitze gesagt haben.

B. Der Donner.

Was hören wir nach dem Aufleuchten des Blitzes? Wir wollen uns die Entstehung des Donners klar machen.

Ein Knabe macht mit einer Peitsche einige schnelle Bewegungen durch die Luft. Was hört man dann? Die Peitschenschnur durchschneidet schnell die Luft; diese muß ihr ausweichen. Wie wird darum der Weg, den die Peitschenschnur gemacht hat? Aber die benachbarten Luftschichten leiden keinen luftleeren oder luftverdünnten Raum. Sie stürzen darum herbei, um diesen Raum auszufüllen. Dadurch entsteht eine Erschütterung der Luft, und wie nennen wir sie? Ähnlich ist es mit dem Donner. Der Blitz fährt mit großer Geschwindigkeit von der Gewitterwolke durch die Luft. Was muß die Luft schnell tun? Wie wird der Weg, den der Blitz gemacht hat? Was tun nun die benachbarten Luftschichten? Wie nennen wir die Erschütterung der Luft, die durch die Bewegung des Blitzes hervorgebracht wird? Oft hören wir ein Rollen. Ihr seht dann mehrere Blitze von einer Wolke zur andern zucken. Den Donner von jedem Blitz hören wir nach und nach, und wir nennen dieses Geräusch ein Rollen.

Gib an, wie der Donner entsteht.

Hören wir den Donner sofort nach dem Aufleuchten des Blitzes? Die Zeit zwischen Blitz und Donner ist nicht immer gleich. Ihr könnt den Grund schon angeben, weshalb wir den Donner erst nach dem Blitz hören! Ist die Zeit, die zwischen Blitz und Donner verstreicht, immer die gleiche? Aus dieser Zeit kann man daher auch auf die Nähe oder Entfernung des Gewitters schließen. Wann wird also das Gewitter noch weit entfernt sein? Wenn man zwischen Blitz und Donner noch 24 Pulsschläge zählen kann, so ist das Gewitter noch eine Meile entfernt. Solange man sechs bis acht Pulsschläge zählen kann, hat es

keine Gefahr; nur wenn der Donner gleich auf den Blitz folgt, ist das Gewitter sehr nahe.

Gib an, woraus man auf die Nähe oder Entfernung des Gewitters schließen kann.

C. Vorsichtsmaßregeln während des Gewitters.

1. Der Blitzableiter.

Nicht immer geht der Blitz aus einer Wolke in die andere; sehr oft fährt er auch auf den Erdboden hinab. Ihr habt wohl schon gehört, wie der Blitz in Häuser oder Scheunen herniedergefahren ist, und diese darum verbrannt sind. Auch Menschen und Tiere werden oft vom Blitz getroffen und getötet. Die Erfahrung lehrt, daß der Blitz nur in hohe und spitze Gegenstände einschlägt, z. B. in Türme, Häuser und Bäume. Es sind darum gewisse Vorsichtsmaßregeln beim Gewitter zu beachten.

Auf dem Ende des Daches unserer Kirche bemerkt ihr eine hohe Stange befestigt; eine zweite ragt ein wenig über die Kirchturmspitze empor. Von der ersten Stange geht ein dicker Eisendraht längs des Daches, dann längs der Mauer in die Erde hinein. Ebenso bemerkt ihr auch von der Kirchturmspitze herab solchen dicken Eisendraht, der zur Erde führt. Beide Drähte gehen unter der Erde bis zu dem Brunnen, der im Kirchengarten steht, und enden hier in eine Bleiplatte, die etwa 1 m lang und 1 m breit ist. Diese Vorrichtung nennt man einen Blitzableiter. Die Stange ist etwa 6 m lang; ihre Spitze ist vergoldet; man nennt sie die Auffangestange. Der dicke Eisendraht, der längs der Mauer in den Erdboden führt, heißt Ableitungstange.

Beschreibe den Blitzableiter.

Der Blitzableiter schützt zwar das Haus nicht vor dem Einschlagen des Blitzes. Wenn aber das Gewitter über der Kirche steht, so fährt der Blitz in die Auffangestange hinein, und die Ableitungstange leitet die Elektrizität in den Erdboden ab, so daß dem Hause kein Schaden geschieht. Weshalb heißt also die hohe Stange die Auffangestange? Weshalb führt der dicke Eisendraht den Namen Ableitungstange mit Recht? Der Blitzableiter schützt aber auch die umliegenden Gebäude, indem er die Gewitterelektrizität zwingt, ihren Weg durch die Auffang- und Ableitungstange in den Erdboden zu nehmen.

Gib an, inwiefern der Blitzableiter das Haus schützt.

2. Vorsichtsmaßregeln im Hause.

Auch im Hause hat man verschiedene Vorsichtsmaßregeln zu beachten. Ist das Gewitter nahe, so muß man die geöffneten Fenster schließen, damit keine Zugluft entsteht. Das Feuer auf dem Herd wird ausgemacht, weil der aufsteigende Rauch den Blitz anlockt und in das Haus leitet. Man stehe nicht am Fenster, Spiegel oder Ofen; der beste Platz ist in der Mitte der Stube.

Wiederhole, welche Vorsichtsmaßregeln im Hause während eines Gewitters zu beachten sind.

3. Vorsichtsmaßregeln im Freien.

Wird man im Freien von einem Gewitter überrascht, so suche man unter keinem Baume Schutz, weil die Gefahr sehr groß ist; weshalb? Ist ringsum kein Baum, so lege man sich auf die Erde; nicht selten sind Menschen auf freiem Felde vom Blitz erschlagen worden, weil sie die einzigen hervorragenden Gegenstände auf der Ebene waren.

Im Walde suche man sofort einen freien Platz auf.

Schnitter, welche während des Gewitters heimkehren, schweben in großer Gefahr, wenn sie die Sense mit der Spitze nach oben auf der Schulter tragen; weshalb ist dieses sehr gefährlich? Wie sind darum die Sensen in diesem Augenblick zu tragen?

Fasse zusammen, welche Vorsichtsmaßregeln während eines Gewitters im Freien zu beachten sind.

D. Schaden, den ein Gewitter verursacht.

Sagt, was ihr schon vom Schaden gehört habt, den ein Gewitter verursacht! (Es schlägt in Häuser und Scheunen ein und zündet diese an; es tötet Menschen und Vieh.) Wohl ist die Gefahr während eines Gewitters für uns sehr groß. Im Augenblick können wir vom Tode ereilt werden und vor Gott stehen. Denkt an Luthers Freund, den ein Blitzstrahl während des Spazierganges niederstreckte. Denkt besonders an das Gedicht: Das Gewitter! Vier Leben endete ein Schlag!

Vergeßt aber niemals, meine Kinder, daß wir auch zur Zeit der größten Gefahr in Gottes Hand stehen. Wohl zittern wir am ganzen Leibe, wenn der ganze Himmel ein Flammenmeer zu sein scheint, wenn der Donner mit einer Gewalt grollt, daß die Fenster klirren; aber der Herr Jehaoth ist mit uns; der Gott Jakobs ist unser Schutz! Legen wir in solchen Stunden unsere Hände zusammen und flehen: Herr, dir befehl ich mich! Herr schütze mich!

Gib an, welchen Schaden ein Gewitter verursacht.

E. Nutzen des Gewitters.

Diese Naturerscheinung hat aber auch einen großen Nutzen. Wie war das Wetter vor dem Gewitter? Wie ist aber die Luft darnach? Ja, wie eilen wir nach dem Gewitter hinaus, um die reine, köstliche Luft einzuatmen. Alles fühlt sich erfrischt, wie neu geboren; man sagt: Das Gewitter reinigt die Luft. (Chor.)

Gewöhnlich bringt das Gewitter auch Regen mit, welcher die durstenden Felder erquickt und das Wachstum der Pflanzen fördert.

Sprich über den Nutzen des Gewitters.

Wiederholungsaufgaben.

1. Welches sind die Vorboten des Gewitters?
2. Beschreibe, wie man auf einfache Weise Elektrizität erregen kann.
3. Wie denkt man sich die Entstehung der Elektrizität in den Wolken?

4. Warum ist der Weg des Blitzes zickzackförmig?
5. Wie entsteht der Donner?
6. Woraus kann man auf die Entfernung oder Nähe des Gewitters schließen?
7. Beschreibe den Blitzableiter.
8. Welche Vorsichtsmaßregeln sind während des Gewitters?
im Hause,
im Freien
- zu beachten?
9. Sprich über den Schaden und Nutzen des Gewitters.

Der Kreis.

Für einfache Schulverhältnisse.

Von Lehrer C. Grünberg, Guttensefeld.

A. Die Linien im Kreise.

Ziehe eine gerade Linie. Zeige gerade Linien an dem Tisch, an der Tafel. Zeichne eine krumme Linie; noch eine. Zeige an dem Tintenfaß, an dem Penal krumme Linien. Wie nennt man diese krumme Linie?

Ziel. Von dem Kreise sollt ihr heute hören.

(Der Lehrer hat eine Schnur; an einem Ende ist ein Nagel, an dem andern ein Stück Kreide befestigt. Mit dieser Schnur wird an der Wandtafel die Entstehung eines Kreises veranschaulicht.)

Ich habe hier eine Schnur. Was ist an dem einen Ende befestigt? an dem andern? Den Nagel stecke ich fest in die Tafel; was habe ich nun mit der Kreide um den Nagel geschlagen? Auf ähnliche Weise macht man im Blumengarten mit der Schnur kreisrunde Beete. Einen Nagel kann man hier nicht brauchen; was wird man anstatt dieses nehmen? Auch Kreide ist unbrauchbar; an dieses Ende wird ein spitzer Stab befestigt. Nun steckt man den einen Stab fest in die Erde, zieht die Schnur recht straff an und beschreibt mit dem spitzen Stabe auf der Erde einen Kreis. Dann nimmt man mit dem Spaten die Erde weg, und ein schönes kreisrundes Beet ist fertig. (In der Pause wird dieses den Kindern im Garten gezeigt.) Gib an, wie man im Garten kreisrunde Beete fertigt.

Auf der Wandtafel beschreiben wir gewöhnlich einen Kreis mit einem Zirkel. Seht zu, wie ich es mache. Schlage einen Kreis auf dieselbe Weise. Merke dir den Punkt, in dem der Zirkelfuß steckt, mit Kreide. Zeige die Linie, die den Kreis bildet. Diese Linie heißt die Kreislinie. Wie heißt die Linie, die den Kreis bildet? Wiederhole nochmals diesen Satz; spricht ihn alle. Zeige die Kreislinie am Tintenfaß, am Penal.

Zeige den Punkt des Kreises, in dem der Zirkelfuß steckt. Wo liegt wohl dieser Punkt im Kreise? Wir wollen uns durch Messen davon überzeugen. (Geschieht.) Der Punkt in der Mitte des Kreises heißt Mittelpunkt oder Zentrum. Wie heißt der Punkt in der Mitte des Kreises?

Ich kenne einen runden Gegenstand, den ihr bei euren Schul-festen mit in den Wald nehmt. Dieser hat auch ein Zentrum; wer mit dem Pfeil dieses trifft, erhält eine Belohnung. Welchen Gegenstand meine ich?

Bestimme einen Punkt in der Kreislinie. Zeige den Punkt der Kreislinie, der diesem Punkte gegenüberliegt. Verbinde diese beiden Punkte durch eine gerade Linie. Wodurch geht diese? Die Linie, die zwei Punkte der Kreislinie verbindet und durch den Mittelpunkt geht, heißt Durchmesser. Wie heißt diese Linie? Was verbindet sie? Wodurch geht sie? Sage nochmals, welche Linie man Durchmesser nennt; du noch einmal; alle. Ziehe einen Durchmesser, der senkrecht, einen, der wagerecht, einen, der schräge steht.

Zeige die Hälfte des Durchmessers. Wie wird man sie wohl nennen? — Halbmesser. — Wie nennt man die Hälfte des Durchmessers? Spricht den Satz alle.

Verbinde nun zwei Punkte der Kreislinie durch eine Linie, die nicht durch den Mittelpunkt geht. Die Linie, die zwei Punkte der Kreislinie verbindet, aber nicht durch den Mittelpunkt geht, heißt Sehne. Sprich diesen Satz; spricht ihn alle. Ziehe einige Sehnen im Kreise.

Welche Linien merkten wir uns im Kreise? Zeige Durchmesser, einen Halbmesser, eine Sehne, die Kreislinie. Welche Linie nennst du die Kreislinie? Welche den Durchmesser? Welche den Halbmesser? Welche die Sehne?

Schlage einen Kreis. Ziehe in diesem zwei Durchmesser. Messe diese; was kannst du von ihnen sagen? Merkt euch:

Alle Durchmesser eines Kreises sind einander gleich. Wiederhole den Satz; alle.

Vergleiche die Halbmesser miteinander. Was kannst du auch von ihnen sagen?

Alle Halbmesser eines Kreises sind einander gleich.

Ziehe zwei Sehnen. Suche die Mitte beider Sehnen. Messe, wie weit diese Mitten vom Zentrum entfernt sind. Welche Sehne ist länger? Merkt euch:

Die Sehnen eines Kreises sind um so größer, je näher sie dem Mittelpunkte liegen. (Einüben.)

Welchen Satz merkten wir uns von den Durchmessern? Welchen von den Halbmessern, welchen von den Sehnen? Wiederhole die drei Sätze. Wiederhole, was wir vom Kreise und seinen Linien gesagt haben.

B. Berechnung des Kreises.

a) des Umfanges.

Zeige den Umfang der Tischplatte, der Bankfläche, des Tintenfasses, des Kreises, dieses Kreises. Was bildet den Umfang des Kreises? Wir wollen denselben nun berechnen lernen.

Ich messe mit dieser Schnur die Länge der Kreislinie. Nun wollen wir zusehen, wievielmals ich die Länge der Kreislinie auf den Durchmesser abtragen kann. Wieviel mal? Dreimal. Es bleibt noch dieses Stückchen übrig. Schätzt, welcher Teil vom ganzen Durchmesser ist es? Es ist ungefähr der siebente Teil. Vergleiche nun den Umfang mit dem Durchmesser!

Wenn du also weißt, wie lang der Durchmesser ist, wie findest du den Umfang des Kreises? Wir merken uns daher folgenden Satz:

Wir berechnen den Umfang des Kreises, indem wir den Durchmesser mal $3\frac{1}{7}$ nehmen.

Wie berechnen wir den Umfang des Kreises?

Ich werde euch nun einige Aufgaben geben.

I. Der Durchmesser eines Kreises ist 5, 10, 12, 20 m lang; wie groß ist der Umfang?

II. Wie groß ist der Umfang des Kreises, wenn der Halbmesser 4, $2\frac{1}{2}$, 4,5 m beträgt?

III. Der Umfang eines Baumstammes beträgt 4 m; wie groß ist der Durchmesser?

IV. Ein runder Tisch soll einen Umfang von 8 m haben. Welcher Halbmesser ist anzunehmen?

(Die Aufgaben sind zunächst zu entwickeln, und dann ist die Auflösung in zusammenhängender Weise seitens der Schüler wiederzugeben.)

b) der Kreisfläche.

Zeige die ganze Kreisfläche. Wir wollen dieselbe nun berechnen lernen.

Schlage einen Kreis; zeige den Mittelpunkt. Was habe ich in den Kreis hineingezeichnet? Zeige die Grundlinie des Dreiecks; was bildet sie? (Einen Teil der Kreislinie.) Zeige die Höhe; was für einer Linie gleicht diese? (Dem Halbmesser.) An dieses Dreieck mache ich ein anderes. Was ist auch hier die Grundlinie, die Höhe? Ich zeichne noch ein Dreieck heran. (So geht es fort.) Woraus besteht nun die ganze Kreisfläche? Was bildet die Grundlinie aller dieser Dreiecke? Was die Höhe? Also ist die Kreisfläche gleich einem großen Dreieck, dessen Grundlinie der Umfang und dessen Höhe der Halbmesser ist. Womit kannst du also die Kreisfläche vergleichen? Wir wollen dieses Dreieck das Kreisdreieck nennen. Sage es noch einmal, was bildet die Grundlinie des Kreisdreiecks, was dessen Höhe?

Wie berechnet man doch den Inhalt eines Dreiecks?

Was können wir statt Grundlinie bei dem Kreisdreieck setzen? Was statt der Höhe? Wir wollen uns dieses auf der Tafel merken.

Statt Umfang schreiben wir ein U; statt Halbmesser ein H. Wir bekommen also folgende Regel:

$$\frac{U \times H}{2}$$

Statt U können wir etwas anderes schreiben. Wie berechnet man den U des Kreises? Ich werde daher U durchstreichen und dafür $D \times 3\frac{1}{7}$

$$\frac{H \times H}{2}$$

$$\frac{(D \times 3\frac{1}{7}) \times H}{2}$$

setzen und dieses einflammern. Denn was bildet $D \times 3\frac{1}{7}$ bei unserm Kreisdreieck? Dies nun die zweite Regel. Gib an, wie wir sie aus der ersten erhielten.

Statt einem Durchmesser kann ich wieviel Halbmesser setzen? Ich werde das jetzt so schreiben. D streiche ich wieder durch und schreibe dafür 2 H. Wir erhalten also jetzt folgende Regel:

$$\frac{(2H \times 3\frac{1}{7}) \times H}{2}$$

$$H \times H \times 3\frac{1}{7}$$

Dies sie! Was habe ich hier eingeklammert?

Denn was bilden wieder $2H \times 3\frac{1}{7}$ bei unserm Kreisdreieck? Gib an, wie wir die dritte Regel aus der zweiten bildeten. Soll ich $2H \times$ nehmen und nachher durch 2 teilen, so nehme ich gleich 1 H und brauche dann nicht durch 2 zu teilen. Ich streiche daher die beiden 2 durch; welche Regel erhalten wir nun? Wir wollen nun das Gleiche zusammenstellen; welche Regel steht nun an der Tafel? Sage sie nochmals; alle. Sage nun, wie man den Flächeninhalt eines Kreises berechnet. Wer kann nun diese Regel entwickeln? Tue es. (Wird von mehreren Schülern wiederholt.) Gib an, wie man den Umfang, wie man den Inhalt eines Kreises berechnet.

Aufgaben.

1. Wie groß ist der Inhalt eines Kreises, dessen H 3,5 m lang ist?

2. Der Durchmesser eines kreisrunden Gartens beträgt 12 m; wie groß ist der Flächeninhalt desselben?

3. Der Strich, an dem das Pferd angetüdet ist, ist 4 m lang. Wie groß ist

a) der Umfang des Kreises, um den es gehen kann,

b) die Grasfläche, die es beweiden kann?

Jose Blätter.

I. Feriileton.

Pädagogische Bildnisse.

Von E. Biegler.

20. Georg Klingenburg.

Georg Klingenburg wurde am 7. Januar 1818 in Heißen bei Mülheim a. d. Ruhr als Sohn eines Landmannes geboren und von einem älteren Bruder, der bereits im Lehramte stand, für den Eintritt in das Seminar vorbereitet. Von 1836 bis 1838 war er Schüler des Seminars zu Mörs, wo Direktor Zahn einen tiefgehenden Einfluß auf ihn ausübte. Nach seinem Abgange vom Seminar war er fast vier Jahre als Lehrer in Eppinghofen bei Mülheim tätig und kam dann an die einklassige Schule zu Zichten bei Kettwig, wo er bis zum 1. April 1881 in reichem Segen wirkte. „Klingenburg“, so schreibt sein Freund Horn*), „gehörte nicht zu den Leuten, die durch besonders hervorragende Geistesgaben, durch bahnbrechende literarische und ähnliche Arbeiten sich einen Namen gemacht haben, schlicht und recht steht er vor dem geistigen Auge derer, die ihn gekannt haben.“ Klingenburg war ein Meister der Schule. Frühe machte er mit dem einheitlichen Religionsunterrichte Ernst und gab schon 1866 mit seinem Kreisschulinspektor ein verdienstvolles Schriftchen darüber heraus; als einer der ersten drang er auf ein Erarbeiten eines einheitlichen Lebensbildes Jesu; frühe schon trat er für eine rechte Verbindung zwischen Sach- und Sprachunterricht ein und verwandte auch im Religionsunterrichte schon die Stoffe der Sachgebiete, als „Sachrechnen“ noch kein pädagogisches Schlagwort war. Seine Schüler waren so weit gefördert, daß sie seine geschichtlichen Vorträge nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich wiederzugeben vermochten und gar keine orthographischen Fehler machten. So konnte ihn sein „vertrauter Herzensfreund“ Dörpfeld den „Meister an der Ruhr“ nennen, und zahllose junge Lehrer pilgerten alljährlich zu ihm hinaus, um von ihm zu lernen. Klingenburg gehörte mit zu den Gründern und Trägern des „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen“ (1849), obwohl er sich nie bereit finden ließ, eine leitende Stellung im Verein anzunehmen, und war ein warmer Freund und Förderer des Dörpfeldschen „Ev. Schulblattes“, wenn er auch nicht zu bewegen war, eine größere Abhandlung darin zu veröffentlichen.

Klingenburg war aber nicht nur ein Meister der Schule, sondern auch ein begnadeter Volkslehrer und Volkserzieher, die Seele seiner Schulgemeinde. In welcher inniger Beziehung er zu seinen Gemeindegliedern stand, das zeigt in schönster Weise der folgende Brief, den er an einen früheren Schüler schrieb, dessen Mutter verstarb, während er seiner Militärpflicht genügte.

Züten, den 29. Januar 1865.

Mein lieber Hermann!

Deine gute treue Mutter ist leiblich nicht mehr unter uns. Es hat Gott dem Herrn gefallen, sie heute früh drei Uhr sanft und still ihres armen Körpers, der sterblichen Hülle, zu entbinden und ihre dem Heiland ganz ergebene Seele zu sich einzuführen. Bis zum letzten Augenblick bei vollem Bewußtsein, achtete sie nicht der zunehmenden Not ihrer Brust; ihre einzige Sorge war die, bei dem Herrn zu bleiben mit ihrem Sinne und Denken, damit sie seiner erbarmenden Liebe gewiß werde und bleibe. Von sieben bis neun Uhr gestern Abend saß ich mit Deiner Tante, Deinem Oheim aus Saarn und Deinem Vater an ihrem Bette. Sie verlangte nach Tröstungen und Verheißungen aus dem Worte Gottes,

*) Horn, was lehrt uns Klingenburg und seine Schulgemeinde.

und abwechselnd erfüllten wir ihre Wünsche, selber tief ergriffen von der Nähe des Todes, aber auch innerlich erquickt durch die Zeugnisse von der Liebe Gottes in Christo Jesu zu uns armen Menschen, von der Deine jetzt vom Glauben zum Schauen erhobene Mutter selber so ein redender Beweis war. O, sie starb gern; wußte sie sich doch in den Händen des treuen Herrn, der auch ihr zu gut den Kelch der bittersten Leiden leerte; wußte sie doch Deinen treuen Vater und ihre Kinder unter der Obhut des Gottes, der den Seinen alles in allem ist. Gegen zehn Uhr war ich wieder da und hörte, wie Dein frommer Oheim ihr sehr Schönes vorlas und Deine Mutter auf seine Frage, ob das nicht tröstlich sei, mit einem kräftigen Ja antwortete. Vorher, als ich bei ihr saß und Miene machte, aufzustehen — ich wollte in der Stube etwas bestellen — sagte sie sehr entschieden: Nein, Sie müssen erst beten. O, lieber Hermann, wie gern betete ich mit ihr; hatten meine Frau und ich seit ihrer Krankheit tagtäglich den Herrn angefleht, er möge Euch und uns doch die Selige erhalten; jetzt mußte und konnte ich zu ihm rufen: Herr, erlöse sie und bringe sie zu der Menge der Auserwählten, deren Namen im Himmel angeschrieben sind. Sie hat die klarste Besinnung bis zum Ende gehabt und ist verschieden, wie ein Licht auslöscht, dem es an Öl gebricht. Dein Vater ist gefaßt wie ein Mann und Christ, es that ihm aber sehr wehe, daß Du fehltest. Ihr habt ein Mutterherz verloren, so treu wie es schon wenige giebt. Nein, nicht verloren, wohl bewahrt in den ewigen Hütten unseres treuen Gottes. Ihr Kinder werdet ihr ein Andenken bewahren, nein, Ihr müßt es, daß Ihr Euch bemühet, vor allem durch ein gläubiges Herz und frommen Wandel zu zeigen, daß Ihr Sehnsucht habt, dereinst Euch wieder mit der Seligen zu verbinden und in etwa Eurem treuen Vater die Stelle zu ersetzen. Auch meine Frau hat an Deiner treuen Mutter mehr als eine gute Nachbarin, sie hat an ihr eine liebe Schwester verloren; nie wird ihr freundliches Bild aus unserer Seele schwinden. Nun, lieber Hermann, eile hierher, mit den Deinen Dich auszuweinen und Euch gegenseitig zu trösten. Der Herr selber aber verleihe Dir Seinen Trost und Seinen Frieden!

Mit herzlichem Gruße von den Deinen und uns

Dein treuer Lehrer

G. Klingenburg.

In seiner Schule benutzte Klingenburg das Chorsprechen als vornehmstes Lehr- und Zuchtmittel. Wo immer sich Gelegenheit bot, ließ er die Reden von einzelnen und den erzählenden Teil im Chor lesen. Öfters las er auch selbst den Schülern mit den Stoffen des Leseunterrichts verwandte Szenen aus Dramen vor. Mit Hilfe einer guten Bibliothek hielt er den erweckten Lehrreifer auch über die Schulzeit hinaus in den rechten Bahnen. So entwickelte sich ganz von selbst das Bedürfnis nach einem engeren Zusammenschluß, und aus diesem Bedürfnisse heraus erwuchs wiederum ganz natürlich am hundertjährigen Geburtstage Schillers als einzigartige Frucht unter bauerlicher Bevölkerung der literarische Verein, der seinen Namen überall bekannt gemacht hat.

Zwar hat dieser Verein zwei Jahrzehnte in Segen gewirkt, ohne daß auch nur eine Silbe davon der weiten Öffentlichkeit bekannt wurde. Emil Palleste, der berühmte Rezitator und Schillerbiograph erst entdeckte ihn rein zufällig und widmete ihm in seinem Buche „Die Kunst des Vortrags“ ein besonderes Kapitel. Auch Dörpfeld machte dann in seiner „Leidensgeschichte“ auf das lehrreiche Vorbild aufmerksam. Überblickt man aber die heutige Literatur zur Frage der künstlerischen Erziehung, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, als sei Klingenburg und sein literarischer Verein schon wieder vergessen; 20 Jahre ist allerdings nach heutigen Begriffen auch eine lange Zeit.

Der literarische Verein versammelte sich während der Wintermonate regelmäßig an jedem Mittwoch abend. Zum Beginn der Versammlung wurde von den jüngeren Mitgliedern eine selbstgewählte Dichtung vorgelesen oder frei vortragen. Nachdem der Vortragende auf etwaige Mängel seines Vortrags aufmerksam gemacht und die Dichtung kurz besprochen worden, folgte das Lesen und Besprechen eines klassischen Dramas. Die Ergebnisse der Besprechung wurden von einem Mitgliede schriftlich zusammengefaßt und an einem der folgenden Abende vorgelesen.

Palleske nahm an einer solchen Sitzung teil und berichtet darüber: „Gelesen wurde zuerst der „Ring des Polykrates“, daran knüpfte sich eine Debatte über den Grundgedanken der Dichtung. Ein Dialektgedicht verwandten Themas wurde vorgetragen. Die Hauptaufgabe des Abends waren die drei letzten Akte von Shakespeares „Othello“. Die Rollen waren in guten Händen und wurden vollständig im Charakter gelesen. Die nicht lesenden Mitglieder, sowie die anwesenden Gäste hörten mit gespannter Aufmerksamkeit zu. Mich hat das Drama kaum jemals von der Bühne herab so bewegt, als aus dem Munde dieser Männer. An der darauf folgenden Unterhaltung über die Charaktere des Stückes, welche ich auf Wunsch des Vorsitzenden eröffnete, beteiligten sich mehrere Mitglieder mit einem Eifer und einem Verständnis, daß ich, ganz hingenommen von der Sache, aus lebhaftester in den Kampf der Ansichten einging, bis endlich die Nachstunde zum Ausbruch mahnte. Als ich in Gesellschaft von einigen Mitgliedern unter dem funkelnden Sternenhimmel nach Rottwig zurückwanderte, war ich sehr schweigsam. Der Abend hatte mir viel zu denken gegeben.“

Auf seine Frage: Fühlen sich die Mitglieder des literarischen Vereins nicht über ihre Standesgenossen erhaben? erhielt Palleske die Antwort: „Nicht im geringsten. Sie sind anspruchslos und haben gar kein Bewußtsein davon, daß sie mit dieser denn doch höchst aner kennenswerten und wahrscheinlich sehr vereinzelt dastehenden Kunstübung etwas Absonderliches leisten. Sie sprechen anderswo nicht von ihrem Verein, und es ist gar nicht leicht, Zutritt zu einem Vesperabend zu gewinnen.“ Auch das wirtschaftliche Interesse litt in keiner Weise unter dem literarischen, wurde vielmehr dadurch gefördert. Ein landwirtschaftliches Kasino leistete gleichfalls sehr Tüchtiges. Daneben bestand ein Schiedsgerichtsverein, der alle Streitfälle schlichtete, und ein deutscher Verein zur Belehrung in politischen Dingen und zur Veranstaltung patriotischer Feste.

Klingenburgs Vereine sind nicht mit ihrem Begründer eingeschlafen. Sie blühen noch heute und arbeiten in dem alten Geiste weiter.

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Das preussische Ministerium des Innern hat soeben eine Statistik über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger und über die Zwangserziehung Jugendlicher für das Rechnungsjahr 1902 veröffentlicht. Ein abschließendes Urteil über die Erfolge läßt sich natürlich noch nicht fällen.

Die Zahl der der Fürsorgeerziehung überwiesenen Minderjährigen ist von 7787 im Jahre 1901 auf 6196 gefallen. Als Grund dieser erheblichen Verminderung wird angegeben, daß im ersten Jahre unter den verwahrlosten und gefährdeten Jugendlichen gewissermaßen aufgeräumt worden ist, so daß der weitere Zugang naturgemäß geringer sein muß; ferner aber, daß die drohende Fürsorgeerziehung viele Eltern veranlaßte, der Erziehung ihrer Kinder mehr Sorgfalt zuzuwenden, sowie daß die gefürchtete Maßregel die Jugendlichen selber antrieb, sich mehr im Saume zu halten. Dazu kommt noch ein dritter Grund, der in der Rechtsprechung des Kammergerichts zu suchen ist, die hemmend auf die Stellung von Anträgen und auf Anordnung der Fürsorgeerziehung durch die Vormundschaftsgerichte gewirkt hat. Von größter Bedeutung sind die beiden zuerst angegebenen Gründe; erweisen sie sich in Zukunft als zutreffend, so hat man darin einen sehr großen Erfolg des Gesetzes zu sehen. Dieses würde sich damit als ein bedeutsames prophylaktisches Mittel erweisen, das in segensreichster Weise der Verwahrlosung unserer heranwachsenden Jugend vorzubeugen berufen ist.

Von großer Tragweite ist die Frage, ob das Gesetz imstande gewesen ist, auf die Verminderung der Kriminalität der Jugendlichen Einfluß auszuüben. Mit Sicherheit läßt sich das für den kurzen Zeitraum noch nicht erweisen, indessen ist ein Rückgang zu bemerken, er betrug in den Gefängnissen der Justizverwaltung 372, in denen der Verwaltung des Innern 299 seit 1900. Nun ist ja möglich, daß eine ausgedehntere Anwendung des bedingten Strafaufschlusses hierbei etwas

mitspricht, das Hauptverdienst dürfte aber auch hier der Fürsorgeerziehung zuzusprechen sein, was um so mehr Wahrscheinlichkeit für sich hat, als die Abnahme der jugendlichen Gefängnisbevölkerung vor dem Inkrafttreten des Fürsorgeerziehungs-Gesetzes von 1899 bis 1900 nur sehr geringfügig gewesen ist.

Unter den der Fürsorgeerziehung Überwiesenen hat die Altersgruppe von 6 bis zu 12 Jahren am stärksten abgenommen, nämlich von 2815 auf 1878, oder von 36,1 Prozent aller Fürsorgezöglinge auf 30,3 Prozent. Dagegen hat die oberste Altersgruppe von 12 bis zu 18 Jahren zwar auch verloren, nämlich von 4466 auf 4186, in Relativzahlen aber die erhebliche Vermehrung von 57,4 Prozent auf 67,6 Prozent erfahren. Man wird diese relative Zunahme, der übrigens in den Jahresklassen von 16 Jahren an auch eine Vermehrung der absoluten Zahl entspricht, unter der Voraussetzung nicht bedauern, sondern mit Freude begrüßen können, daß sich darin die Anschauung ausdrückt, es sei richtiger, verwahrloste oder gefährdete Jugendliche der Fürsorgeerziehung als dem Gefängnisse zu übergeben. Erfahrungsgemäß hat diese Ansicht in den Kreisen der Praktiker an Boden gewonnen, und es scheint fast, als ob sich das in den Zahlen der Statistik schon ausdrückte; das wäre ein weiterer erfreulicher Erfolg des Fürsorgeerziehungs-Gesetzes.

Von den Geschlechtern stellt das männliche ein ungefähr doppelt so starkes Kontingent an den Zöglingen wie das weibliche, die Abnahme seit 1901 beträgt bei beiden Geschlechtern gleichmäßig 1,1 auf 10 000 Personen im Alter von 0 bis 18 Jahren.

Von hohem Interesse ist es, die Verteilung der Fürsorgezöglinge auf Stadt und Land zu verfolgen. Bemerkt sei dabei, daß, wie in der Statistik üblich, Stadt und Land nach verwaltungsrechtlichen, nicht wirtschaftlichen Grundsätzen unterschieden sind; beide decken sich insofern nicht immer, als es Landgemeinden mit durchaus städtischem Charakter gibt, beispielsweise Vororte großer Städte. Das ist zu beachten, wenn man die Zahlen der Landkreise berücksichtigt. Es ist von vorneherein anzunehmen, daß die Zahl der Fürsorgezöglinge in den großen und mittleren Städten höher sein wird als auf dem platten Lande, die verschiedenen sozialen Verhältnisse bedingen das. Die Statistik liefert dafür die Bestätigung. So übersteigen sämtliche 22 Großstädte von 100 000 und mehr Einwohnern den Staatsdurchschnitt von 4,3 auf 10 000 der 0 bis 18 Jahre alten Bevölkerung mit einziger Ausnahme von Krefeld mit 3,4 männlichen und 1,0 weiblichen Zöglingen. Obenan steht Kiel mit 28,8 männlichen und 4,9 weiblichen, es folgt Kassel mit 20,1 bezw. 12,4, Danzig mit 19,8 bezw. 7,8, Stettin mit 18,3 bezw. 9,0, Elberfeld mit 17,7 bezw. 6,9, Essen mit 16,9 bezw. 9,2, Posen mit 15,3 bezw. 1,9, Hannover mit 15,0 bezw. 7,0. Die Zahlen der Reichshauptstadt sind 13,2 bezw. 7,3. Nun gibt es aber eine Reihe von Mittelstädten von 20 000 bis 100 000 Einwohnern, die ebenso hohe und noch höhere Anteilzahlen aufweisen, so Bromberg mit 34,9 männlichen und 26,6 weiblichen Zöglingen, Straßburg mit 26,8 bezw. 14,8, Halberstadt mit 25,8 bezw. 13,4, Rixdorf mit 22,4 bezw. 7,6, Linden mit 20,9 bezw. 14,5, Götting mit 19,6 bezw. 5,8, Rattowitz mit 19,0 bezw. 14,0, Hanau mit 18,2 bezw. 10,5, Bonn mit 17,9 bezw. 16,0, Tilsit mit 17,7 bezw. 16,4, Erfurt mit 16,6 bezw. 9,1, Oepeln mit 16,4 bezw. 3,3, Harburg mit 15,8 bezw. 13,1, Königshütte mit 15,7 bezw. 12,8, Hagen mit 15,5 bezw. 9,2, Bentzen mit 15,4 bezw. 10,2, Biegnitz mit 15,1 bezw. 5,1. Auffällig ist, daß in Bochum, Thorn und Stolp die Zahl der weiblichen Zöglinge höher war als die der männlichen, sie betrug in ersterer Stadt 14,0 weibliche gegen 13,2 männliche, in Thorn 15,8 gegen 10,3, in Stolp 17,3 gegen 5,5. Die Landkreise, in denen ähnlich hohe Zahlen vorkommen, liegen in der Regel vor den Toren großer Städte, dagegen gibt es eine beträchtliche Zahl von Landkreisen, die überhaupt keine Fürsorgezöglinge aufzuweisen haben. Damit hängt zusammen, daß die in der Landwirtschaft beschäftigte Jugend einen ganz erheblich geringeren Prozentsatz von den Fürsorgezöglingen stellt, als die im Gewerbebetriebe, verwendete, namentlich von den bereits aus der Schule Entlassenen; hier kamen aus den landwirtschaftlichen Betrieben nur 12,3 Prozent der männlichen und 5,9 Prozent der weiblichen Zöglinge, aus den Gewerbebetrieben dagegen 59,5 Prozent bezw. 16,7 Prozent. Auffallend hoch ist die Zahl der Lehrlinge, worin

die Statistik ein Zeichen dafür erblickt, daß das Handwerk seiner Aufgabe gegenüber den Lehrlingen nicht in vollem Umfange gerecht wird.

Die Statistik gibt weiterhin Aufschluß über die Erfolge der Fürsorgeerziehung, soweit sie sich zahlenmäßig nachweisen lassen, was bei der kurzen Zeit seit Inkrafttreten des Gesetzes natürlich erst in geringerem Umfange möglich ist. Danach war die Sterblichkeit unter den Böglingen eine sehr geringe, von 7754 Böglingen des Jahrganges 1901 gingen nur 49 oder 0,6 Prozent durch den Tod ab. Sehr zahlreich waren die Entweichungen, insbesondere aus den Anstalten, während sie bei den Familien weit geringer waren. Gleichwohl erscheint eine allzugroße Beschränkung der Freiheit nicht angebracht, da namentlich unter den älteren Böglingen ein solcher Zwang Verbitterung erzeugt, die den Entlassenen leicht auf die Bahn des Verbrechens treiben kann. Auffallend erscheint ferner die hohe Zahl der in Anstalten gegenüber der in Familien Untergebrachten. Die Begründung zum Gesetze ließ das Umgekehrte erwünscht erscheinen, und die vorliegende Statistik sieht darin eine nicht ungefährliche Überschätzung der Anstalts-erziehung. Das Gleiche ist auch bei den Zwangszöglingen der Fall.

Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit den Kosten der Fürsorgeerziehung. Hervorgehoben sei daraus, daß die Gesamtkosten von 1 677 977,21 M. im Jahre 1900 auf 4 032 740,52 M. im Jahre 1902 gestiegen sind. Davon trug den größten Teil der Staat, den kleineren die Kommunalverbände, im Jahre 1902 nach vorläufiger Feststellung der erstere 2 561 915,90 M., die letzteren 1 470 824,62 M.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Über „die Schulaufsicht“ stellt Johannes Langermann für den nächsten rheinischen Lehrertag folgende Zeitsätze auf:

A.

1. Die bisherige Auffassung, daß der normale Schulbetrieb sich aus nur zwei wesentlich verschiedenen Funktionen, Schularbeit und Schulaufsicht, zusammensetzt, ist falsch. Es lassen sich vielmehr drei wesentlich verschiedene Funktionen, Schularbeit, Schulleitung und Schulaufsicht deutlich nachweisen.

2. Alle drei Funktionen bedürfen bei normaler Ausgestaltung des Schulwesens ihrer besonderen organischen Träger. Der Träger der Schularbeit ist der Lehrer, der der Schulleitung der Rektor und der der Schulaufsicht der gesamte Schulaufsichtskörper vom Unterrichtsminister an bis zum Kreis Schulinspektor abwärts.

3. Schulaufsicht und Schulleitung haben sich dem Wesen der Schularbeit anzupassen.

4. Infolge der Nichtbeachtung der Wesensverschiedenheit von Schulleitung und Schulaufsicht — beide Funktionen haben einen diametral entgegengesetzten Charakter — entstand bei der Organisation des Schulkörpers ein Konstruktionsfehler: das heute bestehende Rektorensystem.

5. Das heute bestehende Rektorensystem ist eine sozialorganische Mißbildung am Körper der Volksschule, welche insofern großen Schaden anrichtet, als sie a) die organische Einheitlichkeit der Schularbeit zerstört, b) die im Interesse der Jugend-erziehung liegenden spontanen Kraftäußerungen des Lehrkörpers unterdrückt, c) durch die Begünstigung fortgesetzter mehr oder weniger akuter Kompetenzkonflikte zwischen Lehrern und Rektoren unschätzbare Kräfte, die wir gerade in der Gegenwart im Interesse der Jugend-erziehung dringend nötig haben, teils lähmt, teils sogar in mehr oder weniger destruktive Kräfte umwandelt und d) die Selbsterziehung des Standes unmöglich macht bzw. außerordentlich erschwert.

6. Das heutige fehlerhafte Rektorensystem ist zu beseitigen und durch ein dem Wesen der Schularbeit entsprechendes System zu ersetzen.

B. Schulleitung.

1. Es bilden naturgemäß alle im Innendienst der Schule zu gemeinsamer Arbeit verbundenen Personen ein Kollegium, d. i. eine Körperschaft, an deren

Arbeit jedes Glied derselben qualitativ gleichen Anteil nimmt, und für welche es die gleiche Mitverantwortlichkeit trägt.

2. Die naturgemäße Arbeit eines Schulkollegiums trägt in Rücksicht auf die Einheitlichkeit desselben den Charakter der Selbstverwaltung.

3. Ein Schulkollegium wird gebildet von dem Rektor und allen definitiv angestellten Lehrern und Lehrerinnen desselben Systems. Provisorisch angestellte Lehrer und Lehrerinnen sowie sonstige Hilfskräfte arbeiten unter der Führung von erfahrenen Lehrern des betreffenden Systems, welche ihnen vom Kreisschulinspektor zugeordnet werden.

4. Die Spitze des Kollegiums ist naturgemäß das Organ desselben, nicht aber umgekehrt die Körperschaft das Organ der Spitze. Daraus folgt: Naturgemäß steht die Spitze zu dem Personal nicht in dem Verhältnis eines Vorgesetzten, sondern eines Vorsitzenden oder Leiters der gemeinsamen beruflichen Angelegenheiten; der Rektor ist *primus inter pares*. a) Die Administration der Schule liegt dem Rektor ob. Die dabei notwendig werdenden Arbeiten werden nach billigen Gesichtspunkten auf die Glieder des Kollegiums verteilt. Zu diesen Arbeiten werden auch die Hilfskräfte in angemessener Weise herangezogen. b) Die Einheitlichkeit der Gesamtarbeit des Kollegiums wird herbeigeführt durch Konferenzen mit eventuell vorausgehenden praktischen Vorführungen in den einzelnen Schulklassen. c) Der Rektor hat die Pflicht, darauf zu achten, daß die für die Schule geltenden Bestimmungen befolgt, die für die einzelnen Klassen festgestellten Unterrichtsziele erreicht und die Einheitlichkeit des Schulbetriebes gewahrt werde. Zu diesem Zwecke hat er das Recht, dem Unterricht der Klassenlehrer, soweit es seine eigene Beschäftigung in der Schule gestattet, beizuwohnen, die schriftlichen Arbeiten der Schüler durchzusehen und von dem Lehrbericht (Wochenbuch) Einsicht zu nehmen. Das Recht, in den Unterricht einzugreifen, hat er nicht. Dagegen ist er verpflichtet, dem Kollegium einen Bericht über die bei den betreffenden Revisionen gemachten bemerkenswerten Beobachtungen in Gegenwart der revidierten Lehrer bezw. Lehrerinnen abzustatten. d) Die Verhandlungen in den Systemkonferenzen sind möglichst eingehend zu protokollieren. e) Die Kompetenz des Kollegiums ist durch behördliche Bestimmungen festzustellen. f) Beschlüsse des Kollegiums werden innerhalb der Grenzen seiner Kompetenz durch einfache Stimmenmehrheit herbeigeführt. Bei etwaigen Konflikten entscheidet der Kreisschulinspektor. g) Dem Rektor steht ein Beurlaubungsrecht über Lehrer und Schüler nicht zu. h) Jedes Mitglied des Lehrstandes hat die Pflicht, dem Rektor seines Systems alles zur Anzeige zu bringen, was den Schulbetrieb in irgend einer Weise tangiert. i) Bei Handhabung der Disziplin hat jedes Mitglied des Kollegiums nach den bestehenden Vorschriften zunächst selbständig und unter eigener Verantwortung zu verfahren. Schwierige Disziplinarfälle bilden dagegen eine gemeinsame Angelegenheit des Kollegiums. Alle Hilfskräfte sind dabei an die Mitwirkung ihrer pädagogischen Führer gebunden. k) Die Selbsterziehung des Standes (Überwachung im Privatleben) liegt in der Hand eines Ehrenrates, der für jeden Kreisschulinspektionsbezirk aus der Mitte aller ihm angehörenden Glieder des Standes (Rektoren, Lehrer und Lehrerinnen) auf Zeit gewählt und von der Königl. Regierung bestätigt wird.

5. Es bedürfen alle Glieder jedes Lehrerkollegiums ohne Unterschied einer Bildung, die sie befähigt, in stetem Hinblick einerseits auf den vorliegenden individuellen Fall und andererseits auf die dem Fall entsprechenden wissenschaftlich-pädagogischen Normen die richtige Auswahl der einschlägigen erzieherischen und unterrichtlichen Mittel selbständig treffen zu können. Eine qualitativ höhere Bildung ist auch für den Rektor nicht möglich. Daraus folgt: eine Differenzierung der im Innendienst der Schule beschäftigten Personen in solche mit qualitativ höherer und niederer Bildung ist in Rücksicht auf das Wesen der Schularbeit sach- und zweckwidrig. Daraus folgt weiter: entweder ist die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung für alle Lehrer und Lehrerinnen ohne Ausnahme nötig oder für keinen (keine) derselben.

6. Ein natürliches und historisches Recht der bürgerlichen Schulgemeinden auf die Wahl des Schulleiters besteht nicht. Das Recht der Ernennung des Schulleiters gebührt ausschließlich dem Staat.

7. Das heutige Geschäft der Direktorenwahl durch die bürgerlichen Schulgemeinden ist in Rücksicht auf das Wesen der Schularbeit nicht nur zweckwidrig, sondern vielfach geradezu unwürdig; darum ist es unter allen Umständen zu beseitigen.

8. Das Amt des Schulleiters ist ein Ehrenamt, welches jeder Lehrer unentgeltlich zu führen verpflichtet ist. Der als Schulleiter (Direktor) amtierende Lehrer bezieht als solcher kein erhöhtes Gehalt; auch darf ihm in dieser Eigenschaft eine Funktionszulage nicht gewährt werden.

9. Die Behörde ernannt aus einer Anzahl ihr seitens der Lehrerschaft aus ihrer Mitte durch geheime und freie Wahl als geeignet bezeichneter Personen den Schulleiter.

10. Der Schulleiter (Direktor) wird nur auf Zeit (etwa fünf Jahre) ernannt. Eine Wiederernennung des Schulleiters ist erst für die zweite Periode, welche seiner Amtsperiode folgt, zulässig.

C. Schulaufsicht.

1. Die Schulaufsicht ist das ausschließliche Recht des Staates.

2. Der Staat läßt die Schulaufsicht ausüben durch Kreisschulinspektoren im Hauptamt, deren Aufsichtsgebiet nur so groß bemessen sein darf, daß ihre größte Kraft nicht schon durch die Administration des Bezirkes absorbiert wird, sondern dem Innenbetriebe der Schule erhalten bleibt und zugute kommt. Die Oberaufsicht läßt der Staat ausüben durch Bezirksschulräte für bestimmte Inspektionsgebiete, sowie durch Ministerial-Inspektionsbeamte für die ganze Monarchie.

3. Die bisherige Lokalschulinspektion geht in die Befugnis der Kreisschulinspektion über.

4. Wo in bürgerlichen Gemeinden zum Zwecke der Verwaltung von Schulangelegenheiten eine Schuldeputation besteht, muß die Lehrerschaft durch eine bezw. mehrere Vertrauenspersonen, die durch geheime und freie Wahl bestimmt werden, vertreten sein. Der Hauptlehrer (Direktor) ist das Organ, dessen sich die Vorgesetzten der Schule für ihre Mitteilungen an die Lehrer der Anstalt und für die Ermittlungen über die Zustände und Verhältnisse der Schule bedienen. (§ 2 der Verfügung der Königl. Regierung vom 3. Januar 1874.)

5. Der Lehrerstand darf wünschen und hoffen, daß die Behörde die Kreisschulinspektoren der Regel nach aus der Zahl derjenigen Lehrer ernannt, welche sich im Lehramt als theoretisch und praktisch besonders durchgebildet erwiesen und sich für das Leitungsamt als besonders befähigt bewährt haben. Der Weg zum Aufsichtsamt führt nicht durch Prüfungen an der Schule vorbei, sondern durch erfolgreiche Arbeit direkt durch die Schule hindurch.

6. Das Schulwesen unseres Staates bedarf zu seiner einheitlichen und gesunden Entwicklung der zielbewußten Leitung eines besonderen Ministeriums.

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Naturwissenschaftliche Wochenschrift, Verlag von Gustav Fischer in Jena. Sie bringt viel Neues, z. B. berichtet ein interessanter Artikel über die **Versorgung Deutschlands mit Seefischen:**

Trotz des gewaltigen Aufschwungs, den die Hochseefischerei im letzten Jahrzehnt genommen hat, hat in Deutschland die Nachfrage nach Seefischen immer mehr das Angebot überstiegen. Aus diesem Grunde haben die Preise für die edleren Fischarten eine solche Höhe erreicht, daß es an guter und zugleich billiger Fischnahrung fehlt und eine solche für die breiteren Schichten der Bevölkerung so gut wie gar nicht in Betracht kommt. Dies hat dazu geführt, daß Hamburg-Altonaer Großfirmen die Einfuhr von Seefischen von außereuropäischen Gewässern in Angriff genommen und damit ein nicht zu unterschätzendes Maß

von Unternehmungsgeist und hanseatischem Wagemut bekundet haben. Der Umstand daß in den sibirischen Gewässern, besonders im Amur ein ungewöhnlicher Reichtum an Lachsen vorhanden ist, veranlaßte die Reedereifirma Th. & H. Ginde mit einer Reihe von Firmen in Nikolajefsk und Wladiwostok Verträge auf regelmäßige Lieferungen solcher Fische in großen Mengen abzuschließen. Zum Einholen der Fische sandte die Firma einen zu diesem Zweck mit besonderen Einrichtungen versehenen Dampfer im Juni in die Amurgebiete, der am 30. September mit voller Ladung die Heimreise antreten konnte und Anfang Dezember in Hamburg eintraf. Ein zweites nicht minder interessantes Unternehmen betrifft die Einfuhr frischer Aale aus Ägypten, die seitens zweier Firmen, Möllgaard und Will ins Werk gesetzt worden ist. Diese ließen durch eine im Juni entsandte Kommission die Strandseen im Nildelta untersuchen. Als besonders reich erwies sich der zwischen Darniette und Port Said belegene, mehr als 2000 Quadratkilometer bedeckende See Mensaleh. Die Firma schloß dann mit einheimischen Fischern Lieferungsverträge ab und errichtete in der Nähe der Eisenbahnstation Mensaleh und ebenso in Alexandrien Depots mit Kellereien, Salzlagern, Eismaschinen usw. Obwohl eine mehrmalige Umpackung und Umladung nötig ist und dadurch die Transportkosten nicht unwesentlich erhöht werden, stellt sich der Preis der Fische am Hamburger Markt durchweg niedriger als derjenige für heimische Ware gleicher Art, weil in Ägypten, wo Aale von der Bevölkerung wenig geschätzt werden, der an die Fischer zu zahlende Preis trotz der Güte und Größe der Fische 6—8 Pfennig das Stück nicht übersteigt. Die erste nach Hamburg gelangte Sendung von 15 000 Stück fand raschen Absatz, für die Folge rechnen die Unternehmer mit wöchentlichen Sendungen bis 150 000 Stück. Sollten die sich von beiden Unternehmungen gehegten Erwartungen erfüllen, so sind die Unternehmungen in volkswirtschaftlicher Hinsicht nicht zu unterschätzen, da sie gewiß alsbald weiteren Kreisen zugute kommen werden.

Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur von Professor Dr. A. Salzer. München. Allgemeine Verlagsgesellschaft m. b. H. 10. u. 11. Lieferung. Vollständig in 25 Lieferungen à 1 Mk. Textlich und in der Ausstattung treten diese neuen Lieferungen ihren Vorgängern würdig an die Seite. Das Werk ist gebiegen. Falste.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung.

Bruch, **Der Lehrer als Seelsorger.** Preis 40 Pf.

Dr. Hoffmann, **Der Geschichtsunterricht in der Volksschule.** Preis 40 Pf.

Sud, **Lüftung und Beheizung der Schulräume.** Preis 40 Pf.

Friedrichs, **Gegenwärtiges Verhältnis der Pädagogik zur Musik als Erziehungsmittel und zur Tonkunst an sich.** Preis 50 Pf.

Fritz Kuhlmann, **Neue Wege des Zeichen-Unterrichts.** 3. Aufl. Preis 2 M. Stuttgart, Verlag von W. Offenberger.

Fr. Regener, **Skizzen zur Geschichte der Pädagogik.** Zweite, verbesserte und vermehrte Ausgabe. Preis 3,20 M. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Richard Fritzsche, **Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht in der Volks-, Bürger- und Mittelschule.** 2. Teil. Länderkunde von Europa. Preis 2,75 M. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Johannes Köhler, **Das evangelische Kirchenlied in der Volksschule.** Preis 1,60 M. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Professor A. Gleichmann, **Die Herbart'sche Lehre von den Stufen des Unterrichts.** Preis 2 M. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

J. Hoffmann, Der erziehende Unterricht in der einklassigen Landschule. Preis 4,20 M. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Professor Friedrich Heman, Geschichte der neueren Pädagogik. Preis 3,40 M. Osterwieck a. Harz. (Fortsetzung folgt.)

IV. Briefkasten.

Dir. Pagig H. E. Freundlichen Gegengruß! Angekommen.

W. in M. bei pr. Cammin. „Jugendlektüre und Schülerbibliotheken“ mit Vergnügen angenommen.

P. P. Oliva. Die Arbeit kommt, es läßt sich nicht immer ermöglichen, eine Zusendung sofort einzustellen. Haben Sie also ein wenig Geduld.

O. H. Da der Raum etwas eng war, sind die Besprechungen zurückgesetzt worden, ich bringe sie im nächsten Hefte zum Abdruck.

D. Kl. W. Die Druckbogen gehen Ihnen zu.

E. S. Sehr gut eignet sich für Ihre Zwecke der neue Lehrgang zur Einführung in das Französische für Schüler reiferen Alters von Oberlehrer Dr. A. Lepzien. Derselbe ist in zwei Hefen in Hamburg bei C. Boyssen erschienen.

P. H. S. Glückauf zur neuen Stellung. Ihre Wünsche werde ich erfüllen.

Strausberg bei Berlin, Große Straße 21. Den Irrtum wollen Sie freundlichst verzeihen. Daß Sie nicht Rektor in Friedebau, sondern Lehrer in Strausberg sind, soll berichtigt werden. Freundlichen Gruß.

K. P. Musiklehrer Roeder am Seminar in Herford wird Ihnen gern mit einem Werkchen über Modulation zur Hand sein. Wenden Sie sich an ihn.

Wolfsbüttel. E. Heinemann, Schulinspektor. Die Veröffentlichung Ihrer wertigen Arbeit über Nietzsche soll bald erfolgen.

Nach Italien, und Nordafrika, Korfu, Dalmatien bez. Corsika!

Eine günstige, weil billige Gelegenheit, den sonnigen Süden kennen zu lernen, bietet der Studien- Reise- Club Leipzig. Die Abfahrt in Leipzig erfolgt am 17. Juli (Eisenbahnfahrten alle 2. Klasse). In Mailand ist zum ersten Male längerer Aufenthalt geplant (dazwischen liegende, besuchenswerte Orte können auf der Rückfahrt besichtigt werden), dann geht's aus blaue Mittelmeer nach Genua. Ein großer, neuer Salondampfer (120 m lang, 3000 Reg. Tonnen, 15 Knoten Geschwindigkeit), nimmt die Teilnehmer auf und bringt sie nach dem ewigen Rom (2 Tage Aufenthalt), dem einzigen Neapel (3 Tage Aufenthalt), nach dem herrlichen Capri, nach Palermo, Tunis, Taormina, Korfu, Cattaro und Benedig, woselbst die Ankunft am 3. August erfolgt. Der Preis dieser genussreichen Fahrt beläuft sich auf 295 M. Eingeschlossen sind neben Eisenbahn- und Seefahrt die Kosten der Führungen, der Aus- und Einbötung, die Fahrt mit der Drahtseilbahn auf den Vesuv, volle Verpflegung (wie in besserem Hotel!) auf Schiff bez. an Land. Bei den Mahlzeiten wird Wein verabreicht, der nicht besonders berechnet wird. Biertrinker finden in der Schiffsrestauration Pilsener Urquell und echt Münchener $\frac{3}{10}$ Liter zu 20 Pfg.

Unter den 14 Mitgliedern der Reiseleitung befinden sich 8 Lehrer, 1 Turnlehrer (Gau- und Kreisturnwart), 2 Architekten, 1 Pastor, 1 Arzt, 1 Maurermeister. —

Schon vorher, am 8. Juli wird eine Sonderfahrt unternommen, sie dauert bis zum 19. Juli, anstatt Taormina, Korfu und Cattaro wird Corsika besucht. Der Preis beträgt nur 240 Mark. — Falls sich genügend Teilnehmer finden, wird die oben beschriebene Tour wiederholt. Diese Fahrt währt vom 1. bis zum 18. August und kostet ebenfalls 295 M. Alles weitere ist zu erschen aus der Broschüre, die der Studien-Reise-Club Interessenten gratis verabsolgt (für Porto 2c. 20 Pf. in Marken) durch die Herren O. Wemmann, Lehrer, Leipzig, Könnertstr. 29 I, Fr. Schilbach, Lehrer und Kantor, Leipzig, Könnertstr. 2, C. Eienkel, Lehrer, Leipzig-Kleinzsch., Plagwitzerstr. 6, Rich. Leonhardt, priv. Maurermeister, Leipzig-Kleinzsch. Windorferstr. 50.

Für die Schule.

August Sperl.

Von Aug. Ditto, Seminarlehrer zu Hilsenbach.

(Schluß.)

Eine ganz andersartige Dichtung ist „Fridtjof Mansen“. Sperl bezeichnet sie als einen Sang. Diese Dichtungsgattung, zu der Scheffels Trompeter das von den Nachahmern nie erreichte Vorbild abgegeben hat, ist in letzter Zeit bei literarisch gebildeten Leuten ziemlich in Verruf geraten. So schwärmerisch man früher jeden Sang begrüßte, so mißtrauisch ist man heute so benannten Dichtungen gegenüber, seitdem man erkannt hat, wie verzweifelt wenig Poesie in den allermeisten von ihnen anzutreffen ist. Odes Trochäengeklapper, unbedeutende, nichtsagende Handlung, gehaltlose Liedchen, die meistens Weinseligkeit, leichtsinnige Liebe und Vagabundentum verherrlichen: das sind die Merkmale, die uns fast ausnahmslos an diesen schockweise fabrizierten Nachwerken entgegen treten. Sperls Dichtung ist nicht im geringsten mit dieser Sorte Epik verwandt. Schon die äußere Form ist von ihr grundverschieden. Jeder einzelne Gesang ist strophisch gegliedert, und Versmaß und Strophenbau wechseln sogar innerhalb desselben Gesanges. Die Form erwächst bei ihm mit zwingender Notwendigkeit, wie das bei der echten Dichtung stets der Fall ist, aus dem Inhalte. Dieser aber ist hier außerordentlich tief. In Fridtjof Mansens Seele brennen die Rätsel des Alls; ein faustischer Drang, sie zu lösen, ergreift ihn. Mit großen Hoffnungen zieht er auf seinem wackeren Schiffe, begleitet von tapferen Männern, hinauf in die Welt des Eises. Tausend Gefahren und Mühseligkeiten, die der Dichter in wahrhaft großartiger Weise schildert, erträgt er, um sein Ziel, den Pol, zu erreichen. Wohl wird manche höchst wichtige Entdeckung gemacht; aber auch er muß schließlich erkennen, daß die Geheimnisse der Natur sich nicht entschleiern lassen und die Sehnsucht nach voller Erkenntnis auf Erden nie befriedigt werden wird. Wilder Zweifel ergreift da sein Herz; höhnend klingt's ihm in die Ohren: „Es gibt kein Glück; das Leben ist des Lebens doch nicht wert.“ Aber sein Ringen und Suchen führt zuletzt zu der Erkenntnis, daß nur eins dem Menschen wirklich helfen kann, nämlich in Demut sich beugen vor Gottes Allmacht und Größe und kindlich

zu beten: „Aba, lieber, lieber Vater.“ Und nun fällt es ihm wie Schuppen von den Augen. Die selige Einfalt der Jugend kommt ihm wieder in Erinnerung. Der Weihnachts Traum offenbarte ihm den Zauber der beglückenden Häuslichkeit, und immer mehr sieht er ein, welch' eine Fülle von Glück die Worte: Vaterland, Heimat, Weib und Kind, umschließen. Hat er die Rätsel der Natur nicht lösen können, so hat er doch das Geheimnis des Menschenglücks erfaßt; sein Wissensdrang hat ihn das Beste finden lassen, und ruhig und beseligt kann er den Heimweg antreten. — So haben wir hier eine sehr tiefe und gedankenreiche Dichtung, die unserm Verstande wie unserm Gemüte gleich große Befriedigung verschafft.

Auf diese epische Versdichtung folgte wieder ein großer historischer Roman: Hans Georg Portner. Er erscheint mir als das köstlichste Werk, das Sperl bis jetzt geschrieben hat, und es beweist, daß er in strenger Selbstzucht hohen Zielen zustrebt. Die Komposition ist noch straffer und gedrängter geworden, und die Darstellung ist oft von wahrhaft dramatischer Lebendigkeit. Die Schilderungen sind kürzer und seltener, ohne an lyrischem Reiz und an Gedankengehalt eingebüßt zu haben. Nur sehr wenig Lieder und Verse sind eingeflochten. So tritt überall das lyrische Element, das in den „Söhnen des Herrn Budiwoj“ und in der „Fahrt nach der alten Urkunde“ eine große Rolle spielte, zurück, und ein streng epischer Stil wird erstrebt und erreicht. Dabei ist doch eine echt poetische Stimmung über das ganze ausgegossen, und unser Gemüt wird nicht weniger gepackt als in den vorher erschienenen Werken. Ein echter, durch und durch gesunder Realismus macht sich in dem Buche geltend; der Dichter steigt tiefer in das Volksleben und schildert uns menschlichen Edelmut und menschliche Gemeinheit mit gleich großer Kunst. Dieser Realismus zeigt sich auch in der Sprache, die mehr als bisher aus dem Born der Volkssprache schöpft und selbst hier und da, wo die Charakteristik es verlangt, vor Derbheiten nicht zurückschreckt, ohne jedoch das Ordinäre auch nur zu streifen. Als fast ganz neues Element tritt ein kerniger, etwas satirisch gefärbter Humor ein, der sich besonders in zwei wahren Prachtzügen äußert: in dem erfolglosen Versuche zweier Eheleute, durch den Übertritt zur katholischen Kirche voneinander loszukommen, und in der wohlgelungenen Abfertigung des bekehrungszeifrigen Dechanten durch die Ahne. Auch dieser Roman ist aus sehr eingehenden Studien erwachsen, die der Forscher in seiner Schrift: „Der oberpfälzische Adel und die Gegenreformation“, niedergelegt hat. Die Dichtung ist eine Verklärung des Glaubensmutes und der Glaubensstreue. Sie führt uns in die Oberpfalz, die im dreißigjährigen Kriege (1628) an den Kurfürsten Maximilian von Bayern fiel und von diesem mit rücksichtsloser Strenge zum Katholizismus zurückgeführt wurde. Wer sich nicht beugen wollte, mußte Hab und Gut verlassen und ins Elend ziehen. Tief ergreifende Bilder von menschlicher Größe, aber auch von menschlicher Erbärmlichkeit ziehen an unserem Auge vorüber; wir sehen, wie manche, von Not getrieben, oder auch von gemeinen Spekulationen geleitet, den Glauben verleugnen; aber sehr viele bleiben fest und verlassen lieber schweren Herzens die alte, traute Heimat, als daß sie die Treue

brächen. Besonders der Adel verhält sich heldenhaft; bei weitem die meisten der hier seit Jahrhunderten ansässigen Geschlechter verlassen die ehrwürdigen Stammsitze, um in der Fremde ihrem Glauben leben zu können. Zu ihnen gehört auch der Held der Geschichte: Hans Georg Portner. Traten uns in den früheren Werken des Dichters meistens fertige Charaktere entgegen, die sich nur in den Kämpfen des Lebens zu bewähren brauchten, so zeigt uns Sperl hier, daß er auch werdende Persönlichkeiten wohl zu zeichnen versteht. Die unter schweren inneren Kämpfen sich vollziehende Läuterung des Helden, seine Erziehung zu echter Glaubenstiefe und rechtem Glaubensmuth durch Lebensschicksale und anfeuernde Vorbilder ist mit psychologischer Feinheit dargetan, ebenso die abwärtsgehende Entwicklung Kriemhofsens vom prahlerischen, unbedeutenden Schwächling zum wahren Lumpen. Überhaupt sind sämtliche Personen mit großer Schärfe dargestellt. Die herrlichste Gestalt ist Ruth von Zant, eine wahrhaft edle Erscheinung, die Vater, Mutter und alle Angehörigen, an denen sie mit jeder Faser hängt, verläßt, die selbst ihre Liebe zu opfern bereit ist, um des Glaubens willen. Der Lohn der Treue bleibt ihr nicht aus. Ihrer Liebesglut und Herzensreinheit gelingt es, den edlen Regungen in der Seele des Geliebten zum Sieg zu verhelfen, daß er ein ganzer Mann wird, der freudig kämpft für des Glaubens und des Lebens Freiheit. Im Glende, unter Not und Drangsal reicht sie Hans Georg Portner die Hand. Wenn auch noch so schwere Wolken an ihrem Himmel hangen; die beiden wissen, daß es nicht ganz dunkel werden kann, und mit fester Zuversicht blicken sie in die Zukunft. Alles in allem: dieser Roman ist ein herrliches Buch, das mächtig an die Herzen der Leser klopft und Erhebung und Erquickung zu geben vermag.

Die vier geschichtlichen Novellen, die der Dichter in „So war's“ vereinigt hat, tragen im ganzen denselben Charakter wie Hans Georg Portner. Man merkt, daß sie, vielleicht die erste ausgenommen, zu derselben Zeit in dem Dichter Gestalt gewonnen; ja eine derselben, „Hochpreisliche Dekrete“ weist auch dem Inhalte nach auf den Roman hin. Geschichtlich treue Auffassung, warmherzige Teilnahme an den dargestellten Lebensschicksalen, echt sittliche, evangelische Gesinnung, eine manchmal derbe aber durch und durch gesunde Realistik, und knappe lebensvolle Darstellung zeichnen auch diese Geschichten aus. Der Dichter gibt in ihnen ein treues Bild der alten Zeit, die so oft als die „gute“ bezeichnet wird, bei genauerer Betrachtung aber ein ganz anderes Aussehen gewinnt. „Die gute alte Zeit steht vor unsern sinnenden Augen als ein hundertköpfiges Schensal, unter dessen Klauen sich Hunderttausende in dumpfer Abhängigkeit wanden. Erzählt eine liebe Großmutter zwischen Lichten von der guten alten Zeit, dann duftet es wie ein Sträußlein vertrockneter Weilsen; und wenn wir die Chroniken der Vergangenheit befragen über das Wesen der guten alten Zeit, dann riecht sie nach Schweiß und Blut, die gute alte Zeit.“ Zwei der Geschichten veranschaulichen in ergreifender Weise die Wahrheit dieses Ausspruchs des Dichters.

Die erste, „Das Hexenkind“, erinnert in Ton und Darstellung an „Die Fahrt nach der alten Urkunde“; sie könnte ganz gut als

ein Kapitel dieses Werkes aufgefaßt werden. Auch hier ist der Erzähler auf der Wanderung, um den Schicksalen früherer Geschlechtsangehörigen nachzuforschen. Es handelt sich um die Witwe eines im dreißigjährigen Kriege gefallenen evangelischen Rittmeisters, Kordula Renata, die mit ihrer Tochter Reynheit um des Glaubens willen ins Elend (= Fremde) wandert. Der Erzähler verfolgt ihre in einer alten Familienchronik angegebene Spur und berichtet, was er erforscht hat. Es ist überaus traurig. Der Witwe und ihrem schönen, unschuldigen Kinde ist in der Fremde auf das Geschwäg einiger törichteren alter Weiber hin der Hexenprozeß gemacht worden. Die Mutter hat man zu Tode gemartert und das reine Mägdlein in den Turm geworfen und zum Feuertode verurtheilt. Da naht ihr der Retter. Ein junger Feldscherer, der ihr herrliches Gemüth erkannt hat, befreit sie aus dem Turm, heilt ihr die durch die Folter fürchterlich zugerichteten Glieder und entflieht dann nach ihrer Genesung mit ihr in ein anderes Land, um dort ihr und sich selbst Haus und Heimat zu suchen. — Fürwahr es gibt kaum eine traurigere Verirrung des menschlichen Geistes als jenen Hexenwahn, in den hauptsächlich im 17. Jahrh. Gebildete und Ungebildete ohne Unterschied des Standes und der Konfession verfallen waren, durch den Tausende unschuldiger Menschen unter qualvollsten Martern ihr Leben einbüßten, während ihre Peiniger glaubten, zur Ehre Gottes zu handeln. Wenn wir uns jene Greuel vergegenwärtigen, dann begreifen wir das Schlußwort des Erzählers: „Barmherziger, großer Gott, der du der Urquell der Liebe bist, laß mich nicht schwanken und nicht verzweifeln! Mit Blut ist die Erde gedüngt, und mit Blut ist die Geschichte der Menschen geschrieben. Furchtbare Dinge sind je und je geschehen und geschehen noch heute. Das Furchtbarste aber ist und war und wird sein allezeit, wenn sich deine Geschöpfe verfolgen mit Wort oder That im Wahne, deiner Ehre zu dienen. Herr, der du die Liebe und Barmherzigkeit bist, laß mich nicht schwanken und nicht verzweifeln!“ Und daß der Dichter nicht schwankt und nicht zweifelt, so unbegreiflich ihm auch Gottes Wege erscheinen, und daß er gerade nach einem solchen Blick in die Vergangenheit sich erst recht den Wahlspruch fürs Leben wählt: *omnia ad dei gloriam!* das zeugt von einem unumstößlich festen Glauben.

Die andere ernste Geschichte des Bandes: „Hochpreisliche Dekrete“ spielt wie der Portner auf oberpfälzischem Boden; auch hier handelt es sich um die Bedrängung der Protestanten. Wohl haben die einzelnen hier und dort zerstreuten evangelischen Gemeinden in dem größtenteils katholischen Lande dem Geseße nach Gleichberechtigung mit den Katholiken. Aber dieses Recht wird von der katholischen Verwaltung mit Füßen getreten, während das Bestreben der katholischen Geistlichkeit, den Protestantismus auszurotten, eifrigste Unterstützung findet. So hat auch die Gemeinde, von der der Dichter hier erzählt, im Kampfe um ihr sonnenklares Licht eine Niederlage erlitten. Der milde, versöhnliche, aber am Rechte auch festhaltende junge Pfarrer muß mit seiner Frau die Gemeinde, die mit ganzem Herzen an ihnen hängt, verlassen. Auch hier läßt der Dichter das Unrecht siegen, und so liegt in der Erzählung die-

selbe Idee wie im Hegenkind: die Mahnung, im Glauben nicht zu wanken, auch wenn es uns schwer wird, die gerechte göttliche Weltordnung zu erkennen. Auch der äußerliche Sieg des Unrechts hat seinen Zweck. Das führt der Pfarrer seiner Gemeinde beim Abschiede vor die Seele mit den Worten: „Das Unrecht hat gesiegt. Ist das eine neue Erscheinung? Wer wollte solches behaupten — seit Abel fiel unter Kains Streichen, spreadet sich das Unrecht in allen Landen. Wird das stets so bleiben? Wer wollte murren wider Gott und sagen „ja“! —? Er lebt und lebt in Ewigkeit und steht hoch über dem Kampfe, der da tobt zwischen böse und gut, und spricht von Zeit zu Zeit nur das eine Wort: bis hierher und nicht weiter! Und dann legen sich die tobenden Wellen und alles wird ganz stille. — Hoffnung ist vonnöten — den Anker werfet aus und betet, daß die Kette nicht reiße. — Wir sind unterlegen — wer wollte es leugnen? Wer aber weiß, ob wir nicht dennoch einen großen Sieg erfochten haben? Es hat das Unglück an manches Haus geklopft in den vergangenen Wochen, und mancher, der sonst gleichgültig die Hände gefaltet hat, ist auf die Kniee niedergebückt worden. Man hat uns das Kleinod unseres Lebens anzutasten gewagt, und mancher hat im Kampfe erst das Gold dieses Kleinods funkeln sehen.“

Die beiden übrigen Geschichten des Buches, „Der Faquin“ und „Marro“ sind vollständig heiteren Charakters. Der Humor, der im Portner, dem sehr ernststen Grundcharakter des Werkes entsprechend, nur in einzelnen Szenen zur Geltung kam, hat hier Gelegenheit zu reichster Entfaltung. So tritt er denn mit solcher Redtheit und mit solchem Übermuth auf, daß manche Verehrer des Dichters darüber verwundert den Kopf schüttelten oder gar engherzig wädhnten, solcher Scherz stehe einem Dichter von so ausgeprägt erster christlicher Gesinnung nicht wohl an. Nichts törichter als das! Es ist im wirklichen Leben nicht ratsam — oft sogar sehr unklug — allen kleinlichen Bosheiten, Thorheiten und Verirrungen der Menschen feierlichste sittliche Entrüstung entgegenzusetzen. Die Wahrheit in dieser Form macht auf die meisten derartigen Sünder wenig Eindruck; im Gegentheil schlagen sie dem Eifernden hinter seinem Rücken schnell ein Schnippchen. Ausgelachtwerden aber empfindet in der Regel auch der nichtsnuhgigste Wicht als eine Demütigung, deren Wiederholung er fürchtet und scheut, und nicht selten zerplatzt in einer solch peinlichen Lage die Hülle der Selbstgefälligkeit oder Dummheit, und die Wahrheit steigt als Erkenntnis der eigenen Erbärmlichkeit siegreich hervor. So kann und soll auch in der Dichtung der Humor ein wirksames Mittel zur Offenbarung der Wahrheit sein, und in diesem Sinne und mit dieser Wirkung wendet ihn Sperl auch an. Darum vergibt er sich nicht im geringsten etwas damit, ebensowenig wie der Prinz Kasimir im „Marro“ sich etwas damit vergab, als er die Rolle eines Hofnarren übernahm. Mit Recht konnte er dem Fürsten auf dessen engherzigen Vorwurf erwidern: „Wer von allem Hofgesinde kann auftreten und behaupten, ich hätte nicht auch in der Narrenugel meinem Fürstenstande ziemlich gelebt?“ Der Sorte Humor aber, die wirklich im Leben wie in der Dichtung erniedrigend ist, der unsauberen Komik, entsprungen aus Freude am

Unsauberen, der öden, flachen Witzmacherei und Zotenreißerei, die manche für Humor ansehen, steht Sperl meilenweit fern. Freuen wir uns deshalb dieser köstlichen Geschichten, in denen der Humor zur Aufdeckung menschlicher Schwächen und Gemeinheiten, zur gründlichen Abführung hohler Becken und frecher Gauner auftritt.

Die zuletzt veröffentlichte Dichtung „Herzkrank“ hat ebenfalls eine heitere Grundstimmung. Zwar berichtet die kleine, außerordentlich frisch geschriebene Novelle auch von recht ernstern Dingen; aber am Schlusse hat der Dichter unsere Besorgnisse über das Schicksal der Hauptpersonen verscheucht und uns einen Blick in eine schöne Zukunft der liebgewordenen Gestalten eröffnet. Das wohlausgestattete und gut illustrierte Werkchen hat einen starken Erfolg gehabt, und zwar mit vollem Rechte. Wenn auch der Dichter hier keine weltbewegenden Probleme löst und zu lösen sucht, so gibt er uns doch in dem engen Rahmen ein verhältnismäßig reiches Bild aus dem Menschenleben mit seinem Glück und Leid, seinem Hoffen und Fürchten, seiner Wahrheit und Lüge, seinem Hohen und seinem Gemeinen. Und zwei wahre Prachtgestalten weist diese Dichtung auf: Lore von Ostenhusen und den alten Diener Siemers. Zieht uns zur ersteren neben ihrer jugendlichen Schönheit, ihrer Herzensgüte besonders die rührende Liebe und Treue zum kranken Vater hin, so behagt uns an dem Alten seine schlichte Biederkeit, die vollständig selbstlose Treue zum Herrn und der Stolz auf sein herrschaftliches Haus, nicht zum wenigsten aber sein köstlicher, allerdings manchmal unfreiwilliger Humor. Sein Brief an den Hausarzt und Freund seines Herrn gehört mit zu dem Gemüt- und Humorvollsten, was in der Sperlschen Dichtung anzutreffen ist. Sehr interessant ist die Schilderung des Badelebens; gewisse Mängel, die fast typisch sind, deckt der Dichter schonungslos auf, besonders die Ausbeutung des Publikums durch gewissenlose Badeärzte.

Bevor wir von dem Dichter scheiden, müssen wir noch einen Blick werfen auf ein Buch, das wir ihm verdanken, wenn es auch nicht seiner Feder entstammt. Es ist betitelt „Lebensfragen“ und enthält in einer Reihe von Aphorismen die Ratschläge, die ein bedeutender bayrischer Pädagoge, der Ansbacher Schulrat Christian von Bonchard — ein Bruder von des Dichters Großvater mütterlicherseits — seinem Sohne auf den Lebensweg mitgegeben hat. Was Vatertreue und -liebe zum Besten des Sohnes auf Grund reicher Lebenserfahrung ausersonnen hat, das ist in diesen Aphorismen niedergelegt: echte Lebensweisheit und Lebensklugheit, wohl wert und fähig, der Jugend als Führer mitgegeben zu werden. „Die ganze Tiefe dieser Lebensweisheit vermag freilich erst der reife Mann zu schätzen, und dieser wird sich immer freuen, über Lebensfragen, die ihm die eigene Lebenserfahrung längst so oder so beantwortet hat, auch die Erfahrungen eines andern zu hören — zumal wenn dieser andere ein so geistvoller Mensch ist. Mag nun aber der reife Leser auf Grund eigenen Wissens auf diese oder jene Frage auch einmal eine andere Antwort für die bessere halten — wenn er das ganze der Schrift überschaut, so wird er sicherlich mit mir urteilen: Sie werden wirken, diese väterlichen Worte, denn sie gehören zum Besten,

was je das Alter zur Jugend gesagt hat.“ So urtheilt der Herausgeber selbst über die Lebensfragen, und ich wüßte nichts Besseres darüber zu sagen. Hinweisen möchte ich nur noch einmal darauf, daß ein Pädagoge von Beruf diese Gedanken aufgezeichnet hat; da müßte es sonderbar zu-gehen, wenn nicht auch eine Fülle von allgemein pädagogischen Ideen darin enthalten wäre. Deshalb sind diese Lebensfragen gerade für den Lehrer ein höchwichtiges Buch, das nicht nur seine pädagogische Kenntniß zu erweitern, sondern ihm stetig Anregung, Erfrischung und Begeisterung zu seinem Beruf zu verschaffen vermag. Eine Probe mag die Art des Werkes kennzeichnen.

Sprungweise.

Die Menschen haben meist die seltsame Neigung, in das Entfernte hin-überzugreifen und das Nahe und Nächste zu übersehen: So in den Studien.

Da ist einer, der Griechisch lernen will. Gleich ist er hinter Sophokles und Pindar — aber seine Grammatik mag er nicht studieren. Dort ist ein strebsamer junger Theologe. Der liest alle neuen dogma-tischen Werke, aber sich mit der Bibel recht vertraut zu machen, die er doch täglich braucht, das unterläßt er.

Und mit den Hoffnungen ist es ebenso wie mit den Bestrebungen: immer wird diesen ein entferntes Ziel gesteckt.

Woher dies? Die Deutung ist nicht schwer: weil man, seinem Stolze zu schmeicheln, sich gern mit Fortschritten täuschen mag, die man — nicht ge-macht hat. Der wahre Fortschritt ist eine Continuität, in der keine Lücke sein darf, kein Sprung. Was man übersprungen zu haben wähnt, schiebt sich immer und immer wieder in die Front und neckt und höhnt den Siegträumen-den so lange, bis er schimpfliche Flucht oder mißliche Umkehr einschlägt.

Der Wanderer zum Tempel der Wissenschaft ist kein auf der Eisen-bahn fahrender, sondern wie einer, der etwas suchend seinen Weg geht, also langsam, bedächtig, bei jedem Schritte umherschauend und auch das Kleinste auffammelnd, was er brauchen kann. O, es werden dir noch viele vorkommen, bei denen du bald gewahr wirst, daß sie ihren Weg sprungweise gemacht haben. Man nennt sie die Oberflächlichen, die Seichten, und wenn sie ein solches unzusammenhängendes und grundloses Wissen ausstellen, die Windmacher und Charlatane.

Merke dir das: die via regia, die Königsstraße zur Wissenschaft ist keine gepflasterte Prachtstraße, sondern ein dorniger, unscheinbarer Pfad.

Die Werke des Dichters.

I. Beck'sche Buchhandlung, München.

Die Fahrt nach der alten Urkunde, geb. 4,50 Mk. Die Söhne des Herrn Bubiwoj, 2 Bde., geb. 12,— Mk. Fridtjof Nansen, Ein Sang, geb. 4,50 Mk. Lebensfragen, geh. 3,— Mk. Georg Chr. Aug. Bonchard. Ein Lebensbild, geh. 2,— Mk.

II. Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart.

Hans Georg Portner, geb. 8,— Mk. So war's, geb. 5,50 Mk. Herzkrank, geb. 4,— Mk.

In welcher Weise und unter welchen Bedingungen kann die Heidenmission im Unterricht in der Volksschule mit Erfolg verwertet werden?*)

Vortragsthema für die diesjährigen Bezirkskonferenzen, gestellt von der Königlichen Regierung zu Königsberg i. P.

Von Oberlehrer Falcke, Rheydt. (Mit Lektionsentwürfen.)

Mission und Schule sind eng miteinander verbunden. Die Stiftungsurkunde der Mission: „Machet zu meinen Jüngern alle Völker, indem ihr sie taufet und lehret“ (Mt. 28, 14) ist zugleich die Stiftungsurkunde der christlichen Schule. Christus bezeichnet ausdrücklich Taufe und Lehre als die Mittel, wodurch er die Völker zu seinen Jüngern gemacht wissen will. Wo immer nach dem Sinne des göttlichen Meisters Mission getrieben wird, da ist auch gelehrt worden, und aus dem Lehren hat sich notwendig die Schule entwickelt. Überall, wo unsere Missionare heute ihr Evangelisationswerk treiben, da sind sie auch Lehrer der Völker. Die evangelische Mission gibt den Christen die Bibel in die Hand, sie muß also auch wollen, daß die Bibel gelesen werde, d. h. sie muß Schulen gründen. Die Schule ist demnach eine Schulbnerin der Mission; deshalb soll sie der Mission wieder dienen. „Lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe“ stellt dem christlichen Lehrer die Aufgabe, auch den Missionsbefehl so zu lehren, daß er sich einprägt als ein Gebot, das man halten muß. — Die Zeit, wo man die Mission als eine mit einem gewissen Makel behaftete Winkelsache eisklicher Schwärmer betrachtete, ist vorbei. Seitdem es eine praktische deutsche Kolonialpolitik gibt, hat in unserm deutschen Vaterlande die Aschenbrödelstellung, welche früher dem Werke der Ausbreitung des Christentums zugewiesen wurde, einer ehrenvollen Anerkennung weichen müssen.

Falls nun die Schule ein gewisses Maß nicht bloß von Missionskenntnissen, sondern auch von Missionsliebe in die Herzen der Kinder pflanzt, wird die Schar der Missionsfreunde in den religiös gefinnten Volkskreisen stetig wachsen. Darum müssen die Kinder, wo sich Gelegenheit bietet, mit der Mission bekannt gemacht werden. Wenn z. B. im erdkundlichen Unterrichte die neuen deutschen Schutzgebiete in Afrika und der Südsee behandelt werden, hat auch die Mission in den dortigen Ländern ihr Wort zu sprechen; es ist zu zeigen, wie sie trotz aller Knechtsgehalt in unserer Zeit eine Großmacht geworden ist: wie der Handel, die Wissenschaft, die Kolonisation, die Politik sie in den Kreis ihrer Berechnungen gezogen haben.

Soll aber die Schule die Mission fruchtbar behandeln, so muß sie die Schüler für dieselbe erwärmen. Eine Missionskenntnis, welche innerlich kalt läßt, ist von wenig Wert. Wann kann nun der Lehrer

*) Literatur: Warnack, Petrich, Gebrüder Falcke u. a.

seine Schüler für die Mission gewinnen? Nur dann, wenn er selbst für dieselbe warm geworden ist. Es darf keine Zwangsarbeit sein, die er der Mission leistet, sondern es muß ihm selbst Herzenssache werden. Der Pulsschlag seines eigenen innersten Lebens teilt sich dann seinen Schülern wie durch elektrische Drähte mit, selbst ohne unmittelbare Ermahnungen. Wohl dem Lehrer, der ein Herz für die Mission hat. Er bekommt es, wenn er ein Herz für den hat, der die Mission stiftete. Wie jeder Christ, so wird auch jeder Lehrer nur dann ein rechter Missionsfreund, wenn er an sich selbst erfahren hat, daß das Evangelium von Christo eine Kraft Gottes zur Errettung für jeden ist, „der da glaubt“, wenn er von sich selbst sagen kann: „Mir ist Erbarmung widerfahren“, wenn es ihm ein persönliches Herzensanliegen geworden ist, daß der Name Gottes verherrlicht, das Reich Gottes gebaut, der Wille Gottes erfüllt werde. Werden diese Wahrheiten nicht Wirklichkeiten in unserm Leben, so helfen alle anderen Künste nichts. Sind sie aber Wirklichkeiten, dann wird schon Interesse erwachen. Sodann muß der Lehrer durch sein Studium die Mission kennen lernen. Da die Missionsgeschichte fortwährend im Flusse ist, da alljährlich viel Neues in ihr sich zuträgt, so muß sich der Lehrer durch das Lesen eines Missionsblattes ein wenig auf dem Laufenden erhalten. Jede evangelische Schule sei verpflichtet, ein Missionsblatt zu halten.

Es empfehlen sich folgende Schriften:

1. Das Kalwer Missionsblatt. (1 Mk.)
2. Das Barmer Missionsblatt. (1 Mk.)
3. Der Missionsfreund mit Beiblatt. Berlin. (1 Mk.)
4. Allgemeine Missionszeitschrift. (Gütersloh, Bertelsmann.)
5. Geschichte und Bilder aus der Mission. (Waisenhausbuchhandlung, Halle a. d. Saale.) Als Kartenbeigabe sei auf Grundemanns. Kleinen Missionsatlas (Kalm, Vereinsbuchhandlung) hingewiesen.

Was nun die methodische Frage anbetrifft, so ist es weder gängig noch notwendig, der Missionsgeschichte besondere wöchentliche Unterrichtsstunden zuzuweisen. Der Lektionsplan ist so schon genug besetzt. Auch kann die Missionsgeschichte nicht in ihrem ganzen Umfange und Zusammenhange in der Schule behandelt werden. Es ist hier vielmehr das Prinzip der Konzentration des Unterrichts in Anwendung zu bringen. Der Missionsstoff wird also theils in die religiösen Lehrstunden, theils in den erd- und weltkundlichen Unterricht eingeschlossen, theils schließt er sich an das Lesebuch an. Besonders wird er mit den biblischen Missionsgedanken verknüpft; denn die Missionsliebe muß eine religiöse Wurzel haben.

I. Die Mission in der biblischen Geschichte.

A. Das alte Testament.

Auch in der alttestamentlichen Gottesoffenbarung gibt es bereits Missionsgedanken, freilich als mehr oder minder noch verhüllte Geheimnisse; aber da dieselben den Unterbau bilden für das große, alle Völker

umfassende neutestamentliche Gottesreich, so muß auch in der Schule auf die hauptsächlichsten dieser alttestamentlichen Missionsgedanken hingewiesen werden.

Die Bibel beginnt mit einer großen Missionsgrundwahrheit, die Paulus auf dem Areopag zu Athen ausgesprochen hat: „Gott hat gemacht, daß von einem Blut aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen.“ Wie es nur Einen Gott gibt, so gibt es auch nur Eine Menschheit, d. h. alle Menschen bilden untereinander Eine große Familie, sie sind blutsverwandt. Alles, was Mensch heißt, ist also mein Nächster. Luk. 10, 29 und 30. Auch die schwarzen und braunen Leute, die in Asien, Afrika, Amerika und Australien leben, sind es. Darum will Gott, daß wir sie als unsere Brüder behandeln usw. Die meisten von ihnen sind heute noch Heiden, d. h. sie kennen den einen Gott noch nicht, der sie erschaffen, und den Heiland noch nicht, der sie erlöst hat. Deshalb sollen wir Männer zu ihnen senden, die sie an den lebendigen Gott glauben lehren. Sie alle sollen Christen werden, also glaubensverwandt. Phil. 2, 10: In dem Namen Jesu sollen sich alle Knie beugen, die auf Erden sind.

„Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn. Alle Menschen haben eine unsterbliche Seele und sind gottverwandt. Auch die tiefgesunkensten Völker, wie die Buschleute in Afrika, die Feuerländer in Südamerika, die Papua in Australien, sind für das Evangelium empfänglich und können durch dasselbe zu Menschen Gottes erneuert werden. In dem großen Reiche unseres himmlischen Vaters soll es nicht bloß Menschen von weißer Farbe geben, sondern auch schwarze, rote und braune Leute, da sollen alle Völker zusammen kommen vom Morgen und vom Abend (Hauptmann zu Kapernaum).

An die Geschichte vom Turmbau zu Babel, schließt sich der Gedanke: „Hochmut trennt die Menschen, Pfingsten lehrt uns: Liebe vereinigt sie; deshalb überbrücken die Missionare die Scheidewand, welche die Verschiedenheit der Sprachen unter den Menschen aufgerichtet hat.“ Die 1500 Millionen Menschen, welche jetzt die Erde bewohnen, reden gegen 3000 verschiedene Sprachen und Mundarten. Das Evangelium ist bis jetzt in 400 Sprachen erschienen, ehe das Jahrhundert zu Ende geht, werden es 500 sein. Nach des Herrn Wort (Joh. 10) soll's eine Herde und ein Hirt sein.

Den Massen der Heiden sollen die Augen aufgetan werden von der Finsternis zum Licht und von der Gewalt des Satans zu Gott.

Bei Abrahams Segen: „In dir sollen gesegnet werden alle Völker auf Erden“ führt folgende Gedankenreihe in das Missionsgebiet: „Nach ihrer Zerstreuung gingen die Menschen ihre eigenen Wege, daß sie den Herrn suchen sollten, ob sie ihn fühlen und finden möchten.“ Zu Abraham, dem Stammvater des Volkes Israel, sprach Gott das älteste Missionswort: „In dir“ u. Nach Gottes wunderbarem Räte soll das Heil von den Juden kommen (Joh. 4, 22). Gott hat in Israel das Heil bereitet vor allen Völkern, als ein Licht, zu erleuchten die Heiden (Luk. 2, 31 u. 32). Der große Heidenapostel Paulus macht's im Ga-

Laterbrief aller Welt deutlich, daß der Segen Abrahams unter die Heiden kommen soll (Gal. 3, 4). Auf dieses Ziel ist die ganze israelitische Geschichte angelegt gewesen. Das jüdische Volk hat allerdings dieses Ziel aus den Augen verloren und im Stolz die Heiden verachtet; aber damit hat es sich nur selbst gerichtet und seinen weltgeschichtlichen Beruf verkannt. Doch die Verheißung Abrahams ist dadurch nicht aufgehoben. Das beweisen die Missionsgedanken der Psalmen und der Propheten. Die Psalmen sind das israelitische Gesangs- und Gebetbuch. Besonders die Loblieder sind von Missionsgedanken durchdrungen (Ps. 96, 100, 117). Dazu kommen Aufforderungen, Jahwes Heilstaten den Heiden zu verkünden (Ps. 9, 12. 105, 1). Der Psalm 110 trägt uns hinein in die Herrlichkeit des neuen Testaments. Ebenso die Propheten. Der zweite Jesaias (Kap. 40—66) verkündet: Der Knecht Jahwes wird das Recht unter die Heiden bringen, die Inseln werden auf sein Gesetz warten; er wird als das Licht der Heiden den Blinden die Augen öffnen, (42, 1. 4. 6. 7), er soll das Heil der Welt sein bis an der Welt Enden (Kap. 49, 6). Die Juden wurden zerstreut. Zu Pauli Zeiten war die Zerstreuung ein Wegbahner für die apostolische Mission; denn in allen Orten ging Paulus zuerst zu den Juden.

B. Das Neue Testament.

Pauli Predigt: „Das Evangelium Christi bringt das gleiche Heil allen Menschen und soll die gemeinsame Religion werden für alle Völker der Erde“ war den Juden ein Ärgernis. Wie schwer ist es dem Heilande geworden, seine Jünger allmählich für diesen Gedanken zu erziehen. Während seines dreijährigen Umganges mit den Jüngern legt er Samenkorn um Samenkorn in ihre Seelen. Je näher er dem Ende seiner irdischen Pilgerreise kam, desto unverhüllter sprach er diesen großen Gedanken aus, bis er ihn zuletzt in dem eingangs erwähnten Missionsbefehle zusammenfaßte. Matth. 9, 37 u. 38 redet Jesus von der großen Ernte, in der er viele Arbeiter brauche, Matth. 13 (31—33, 47) von dem Himmelreich, das einem Senfkorn, einem Sauerteig und einem ins Meer geworfenen Netze gleich sei. Joh. 10, 16 spricht der Herr „von anderen Schafen, die „nicht aus diesem Stalle“, nicht aus dem Volke Israel sind; Luk. 14, 16—24 ist das große Abendmahl erwähnt, zu dem selbst von den Bäumen Gäste herbeigeholt werden; Apostelgeschichte 1, 8 verkündet des Herrn Verheißung: „Ihr werdet meine Zeugen sein bis an das Ende der Erde.“

Mit einer Missionsverkündigung ist der Heiland auf die Erde herniedergekommen: „Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volke widerfahren soll.“ Die „Weisen aus dem Morgenlande“ sind die Erstlinge der Heiden, die dem Heilande als ihrem Könige huldigen. Der Hauptmann von Kapernaum ist von Haus aus ein Heide, durch seinen Glauben an Jesu Wort und Macht beschämt er die Juden. Ebenso das kananäische Weib. Unter den Gleichnissen des Herrn sind es die vom Senfkorn, vom Sauerteig, vom Fischernetz, vom großen Abendmahl und die Allegorie vom guten Hirten

und den anderen Schafen, welche zeigen, welche Aufgaben die Missions-
tätigkeit in sich schließt, und welchen Segen sie spendet. Eines dieser
Gleichnisse werde kurz behandelt:

Das Gleichnis vom Senfkorn schildert die äußere Ausbreitung
des Gottesreiches.

Büge: Das Senfkorn ist ein sehr kleines Samenkorn. Die aus
ihm entstehende Pflanze hat also einen kleinen Anfang, aber ein allmäh-
liches, dauerndes Wachstum und eine herrliche Vollendung. Sie entwickelt
sich, wenn das Samenkorn in die Erde gelegt wird. Der Zweck des
großen Baumes ist, daß er Obdach und Schutz gewähre.

Deutung und Anwendung: Mit dem Reiche Gottes verhält es
sich wie mit einem Senfkorn. Unsichtbar für Menschen war es schon
im ganzen alten Testament vorhanden. Es war verbreitet von der ersten
Weissagung bis zu des Täufers Verkündigung: „Tut Buße; denn das
Himmelreich ist nahe herbeigekommen“. Vom Reiche Gottes reden die
Propheten:

Ps. 110, 3: Nach deinem Sieg wird dir dein Volk willig opfern
im heiligen Schmuck usw.

Hos. 2, 19. 20. 23: Ich will mich dir erloben in Ewigkeit.

Hes. 36, 26 f.: Ich will euch ein neues Herz —

Jes. 65, 17—19: Siehe, ich will einen neuen Himmel und eine
neue Erde schaffen. —

Sichtbar ist das Reich Gottes mit Christus in die Welt
gekommen. Dieser Anfang ist für menschliche Augen gering; denn er
bestand nur in einer Person. Gleich der Pflanze, die sich aus dem
Senfkorn entwickelt, hatte das Reich Gottes auch einen allmählichen
Fortgang. Christus sammelte um sich 12 Jünger, danach erwählte er
deren 70, und endlich hatte er 500 Jünger. Das Reich Gottes hat sich
dann langsam weiter entfaltet. Es wuchs stetig und dauernd. Am
1. Pfingsttage kamen zu den 500 Jüngern 3000, später waren 5000
Gläubige in der christlichen Kirche. — Die christliche Kirche wuchs weiter
in den Zeiten der Verfolgungen: (Das Blut der Märtyrer ist die Aus-
saat der Kirche!) Von Jerusalem aus verbreitete sie sich über Palästina,
Kleinasien, Afrika und Europa (siehe Apostelgeschichte!). Um 400 hatte
das Reich Gottes im römischen Reiche festen Fuß gefaßt, um 800 in
Deutschland (Bonifatius, Karl der Große), 1200 unter den Germanen
und den Slaven im Norden und Osten Deutschlands, 1600 in Amerika.
Jetzt wird es in allen Ländern gepredigt. Das Reich Gottes wird
weiterwachsen, bis die ganze Erde eine Herde und ein Hirte sein
wird. Das ist das herrliche Ziel des Reiches Gottes. Wie die Vögel
unter den Zweigen des Baumes Schutz und Ruhe finden, so auch die
Reichsgenossen im Gottesreiche: Wer an den Herrn glaubt, der hat
Frieden; denn seine Sünden sind ihm vergeben. Wer an den
Herrn glaubt, der findet auch Ruhe; denn der Herr ist sein
Schutz. (Siehe Missionsgeschichte der christlichen Kirche!) Luther: „Der
Christen Herz auf Rosen geht, wenn's mitten unter Dornen steht.“

Drum kann nicht Ruhe werden, bis deine Liebe siegt,
Bis dieser Kreis der Erden zu deinen Füßen liegt.

Auch viel andere Stellen reden vom Missionswerk. Es sei nur hingewiesen auf das Gleichnis vom reichen Mann, der nur Brosamen übrig hat für seinen darbenenden Bruder, auf die Geschichte von der armen Witwe, die mit ihren zwei Scherflein des Herrn Lob erhält. Wir stellen uns unter das Kreuz des Herrn, das zu des Pilatus Zeit nur in drei Sprachen die Inschrift trug: Jesus der Juden König. Heute ist das Wort vom Kreuz in 400 Sprachen zu lesen, und vielleicht am Ende des zweiten Jahrtausend gibt es keine Rede mehr, in welcher es nicht widerhallt:

Jesus Christus herrscht als König
Alles ist ihm untertänig.

Des Pilatus Spottüberschrift ist weltgeschichtliche Wahrheit geworden. Heute heißt's wie zu des Herrn Zeiten: „Geht hin“, d. h. reiset zu den Heiden hinaus. Es haben sich, zuerst in England und Amerika, dann auch in Deutschland große Vereine gebildet, um das Evangelium auf der ganzen Erde auszubreiten. Ihre Boten sind es, die in besonderen Missionshäusern ausgebildet, dann eingesegnet und hinausgesandt werden in alle Welt. Da ist kaum noch irgend eine Insel, eine Küste, ein irgendwie erreichbares Land, welches die Boten des Glaubens Jesu Christi nicht betreten. Das sind die mutigen, treuen Männer, welche wir gleichertweise am Missouri, am Nil und am Ganges finden. Sie durchwandern die Eismüsten Grönlands und Labradors und die glühenden Sandwüsten Afrikas. Sie übersteigen die Felsketten Nordamerikas und die Gletscherriesen des Himalaya. Sie predigen den Negerflaven in der Gluthitze der westindischen Inseln und sammeln ihre olivenfarbigen Zuhörer unter den Palmen der paradiesischen Südpfeifeln. So stehen sie und predigen unter allen Zonen, in allen Sprachen der bewohnten Erde vom gekreuzigten und auferstandenen Christus, der die bußfertigen Sünder selig macht.

C. Katechismus und Kirchenlied.

Auch im Katechismusunterrichte finden sich viele Anknüpfungspunkte für die Mission. Das werde nachgewiesen im Anschlusse an das behandelte erste Gebot.

Wann erfüllen wir dasselbe? Wenn wir Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen. Wie lautet das erweiterte Gebot? Du sollst dir kein Bildnis, noch irgend ein Gleichnis machen, weder des, das oben im Himmel, noch des, das unten auf Erden, oder des, das im Wasser unter der Erde ist. Bete sie nicht an und diene ihnen nicht!

Laßt uns darüber nachdenken, was den Israeliten mit diesen Worten verboten wurde! Aus welchem Lande kamen sie, bevor sie am Berge Sinai das Gesetz empfangen? (Agypten.) Welches Tiere verehrten die Agypter? Den Stier (Apis). Als wessen Wohnung dachten sie sich denselben? Als Wohnung ihres höchsten Gottes. Vor diesem Götzendienste sollten die Israeliten bewahrt bleiben. Welche Worte weisen darauf hin?

noch das, das unten auf Erden. — Wiederholung —. Nach welchem Lande kam Israel? Nach Kanaan. Was beteten die Kananiter an? Baal und Astarte, Sonnengott und Mondgöttin (Sonne und Mond). Welche Worte verbieten diesen Götzendienst? weder des, das oben im (am) Himmel. Welches Volk wohnte zwischen Ägypten und am Meere in Kanaan? Die Philister. Nenne ihren Götzen! Dagon. Wie stellten sie sich denselben dar? Halb Mensch (Kopf und Brust), halb Fisch. Welche Worte weisen auf diesen Götzen hin? oder des, das im Wasser unter der Erde ist.

Weshalb hat also Gott das 1. Gebot für Israel erweitert? Israel sollte bewahrt bleiben vor dem Götzendienste der Ägypter, Kananiter und Philister. Zusammenfassung.

Erweiternder Zusatz des Lehrers. Den Götzendienst der Ägypter und Kananiter nennt man Naturdienst. Naturkörper und Naturerscheinungen wurden als Mächte verehrt, die auf des Menschen Dasein einwirken: Die Mutter Erde nährt ihn, die Sonne reist sein Korn oder versengt seine Halme; Sonne und Mond geben Licht und Finsternis und Zeiten. Der Sturm führt Regen herauf, der Sturm bringt Wüsten sand, der Sturm bringt Kälte. Deshalb verehrt man Sonne und Mond usw. als Götter. Der Stier ist das nützlichste Tier für den Ackerbau. Deshalb dachten die Ägypter: In ihm wohnt unser Gott. Welche Geschichte zeigt uns, daß die Kinder Israel gerade in den ägyptischen Götzendienst verfallen konnten? Die Abgötterei mit dem goldnen Kalbe. (Wiederholung.)

Eine andere Art des Götzendienstes ist bei den Negern in Afrika. Er heißt Fetischdienst.

Wie entsteht er? Ein Neger verfolgt einen Flüchtling. Dieser stürzt über eine Wurzel. Darum erreicht der Verfolger seinen Feind. Ohne die Wurzel wäre er nicht zum Ziele gekommen: die Wurzel erscheint ihm als die Macht, die sein Glück bedingte, also mächtiger war als er. Deshalb verehrt er die Wurzel, hängt sie am besten Orte seiner Hütte auf, beugt sich vor ihr und bringt ihr Geschenke: sie ist sein Gott geworden. — Ein englisches Schiff landete in Südafrika mit beschädigtem Anker. Ein Kaffernhüptling stahl den abgebrochenen Ankerzahn. In der folgenden Nacht starb er. Am nächsten Morgen kam der ganze Stamm und verehrt den Ankerzahn als Gott. Er meinte erfahren zu haben, daß in dem Ankerzahn eine Macht sei, die das Leben nehmen kann, und verehrt deshalb den Ankerzahn als Fetisch, um die feindliche Macht zu versöhnen. Die Ehrerbietung, die Opfer werden Tabu genannt. (Wiederholung.)

Der Hüptling war gestern noch in voller Gesundheit, heute sieht ihn der Stamm bewegungslos liegen: er ist tot. Keine Fliege, die ihn bekriecht, kann er verscheuchen, kein Glied kann er bewegen, die Macht des Lebens hat ihn verlassen. Ein böser Geist hat die Seele genommen. Krankheit und Tod kommen von bösen Geistern, der Fetischmann oder Zauberdoctor (Wanga) opfert ihnen Menschen, um sie zu versöhnen. Man bringt ihnen Opfer aus Furcht. (Wiederholung.)

So leben die Heiden in beständiger Furcht und Unruhe. Sie wissen

nichts von dem lebendigen Gott, sie müssen durch Furcht des Todes im ganzen Leben Knechte sein. Statt dem Einen lebendigen Gott dienen sie selbstgemachten und selbsterdachten Göttern. Überall ist bei dem Götzendienste viel Aberglaube, besonders blutige Greuel sind mit dem Fetischdienste in Afrika verbunden, besonders auch viel Zauberwesen und Zaubersucht.

Die verschiedenen Arten der Zauberer sind die eigentlichen bösen Geister der heidnischen Völker, die durch Furcht alles geknechtet haben. In Krankheiten, bei Regenmangel, wenn ein Verbrechen entdeckt werden soll, oder wenn's zum Kriege kommt, geht das arme Volk zu den Zauberdoktoren. Tausenden unschuldiger Menschen, besonders Frauen, hat der Wahn, der Tod sei durch Zauberei, durch Verhexung herbeigeführt worden, schon das Leben gekostet.

Ein Reisender (du Chailu) erzählt aus Westafrika:

„Ein junger Häuptling, namens Mpomo, war gestorben. Ein großer Fetischmann wird herbeigerufen, die Zauberei zu entdecken. Zwei Tage und zwei Nächte lang nimmt er allerlei Geheimnisvolles vor. Die Leute des Stammes werden immer aufgeregter. Am dritten Tage kommt der Zauberdoktor aus der Hütte des Verstorbenen hervor. Die aufgeregte Menge wird ganz still. Der Zauberer ruft mit schriller Stimme: „Es ist ein sehr schwarzes Mädchen (die Wohnung desselben wird beschrieben), das hat Mpomo verhext.“ Unter lautem Gebrülle eilt die Menge nach dem Hause hin. Sie bringen die Schwester meines guten Freundes und Führers Aduma. Sie ist mit Stricken gebunden. Alles läuft wieder zum Zauberdoktor. Abermals ertönt des Doktors Stimme: „Es ist eine alte Frau, sie wohnt in der Hütte so und so, sie hat Mpomo verhext.“ Aufs neue rannte das Volk fort, sie brachten eine Nichte des Königs, eine stolze alte Frau, die unerschrocken der Menge ins Auge sah. — Zum dritten Male erklang die Stimme des Doktors über die schweigende Menge: „Es ist eine Frau mit sechs Kindern, sie lebt auf der Plantage gegen Sonnenaufgang, auch sie hat Mpomo verhext.“ Man bringt nach kurzer Zeit eine sonst geachtete Frau, eine Sklavin des Königs. Der Zauberdoktor zählt nun mit lauter Stimme alles Böse auf, das die armen Schlachtopfer getan haben sollen, und die Volksmenge bricht in Verwünschungen und Flüche aus. Die Trommeln werden geschlagen, und der Gisttrank wird gebracht. Er soll über Schuld oder Unschuld entscheiden. Während die armen Schlachtopfer trinken, heult die Menge: „Wenn sie Hexen sind, so soll der Trank sie töten, sind sie unschuldig, so gehe er wieder von ihnen“. Das Gist tötet sie natürlich, und bei der rasenden Menge tritt Totenstille ein, und in der Stadt wird es ruhig. Am Abend sagte mein Freund „Aduma“ weinend zu mir: „O Schelly, (du Chailu), wenn du in dein Vaterland zurückkehrst, so sage deinen Freunden, daß sie Männer zu uns armen Leuten schicken, die uns aus dem Buche lehren, das du Gottes Mund nennst.“ Er meinte die Bibel. Ich versprach es ihm, seine Bitte mitzuteilen, und tue es hiermit öffentlich.“ So schreiet das Elend der heidnischen Zauberei zu uns herüber: Kommt herüber und helft

uns! Das 1. Gebot verbietet den Götzendienst und seine Greuel. Was sollen wir tun, daß an seine Stelle der rechte Gottesdienst trete? Wir sollen den Missionsbefehl Jesu ausführen; denn Gott will, daß allen Menschen geholfen werde. Gebet auch ihr euer Scherflein und betet für

das Werk der Mission!

Kirchenlied: Wach' auf, du Geist der ersten Zeugen!*)

II. Die Mission in der Geschichte.

Es ist hervorzuheben, daß ein ganzes Buch im Neuen Testamente Missionsgeschichte ist. Deshalb ist zu empfehlen, dasselbe ganz zu lesen und sich dabei auf die notwendigsten Erläuterungen zu beschränken. Sodann ist besonders neben der Zeit der Christenverfolgungen die mittelalterliche Missionsperiode zu betrachten. Bonifatius, Adalbert von Prag, Otto von Bamberg mögen besonders betrachtet werden. Es ist zu zeigen, wie Klöster und Bischofsitze eine Art christlicher Burgen im Heidenland werden, und wie es durchaus nicht an apostolischen Männern gefehlt hat, welche durch große Selbstverleugnung und aufrichtige Frömmigkeit den Heiden das Christentum vorlebten, auch es in evangelischer Weise zu verbreiten suchten. Wie das Lebensbild solcher Männer zu betrachten ist, werde gezeigt an

Bischof Otto (von Bamberg).

Im Kloster zu Bamberg saß, als man das Jahr 1123 schrieb, in einer kleinen Zelle ein grauköpfiges Mönchlein, Bruder Bernhard geheiß. Der war weit und breit herumgekommen in der Welt und wußte viel zu erzählen. Ihn besuchte sehr oft der Bischof Otto, der seit 20 Jahren den Krummstab führte. Was erzählte ihm denn Bruder Bernhard?

„Ferne gegen Norden, am Strande der Ostsee, wohnt ein wild Heidenvolk, Pommeren genannt. Sie sind den Deutschen bitterfeind und allem deutschen Wesen zuwider; denn sie sind Wenden. Bei ihnen kommt grausamer Mord und Raub täglich vor. Von den Mägdlein, die ihnen geboren werden, bringen sie nicht wenige um, und wenn eins der Ihrigen gestorben ist, dann verbrennen sie den Leich mit Feuer und heulen dazu ein schreckliches Totenlied, daraus man es weithin vernehmen mag, wie trostlos ihr Herz ist. Zu diesem Volk habe ich mich im vorigen Jahre auf die Reise gemacht, um auch ihm den lebendigen Gott zu verkünden.“ Der Bischof fragte: „Wie haben sie deine Predigt aufgenommen?“ Da antwortete Bruder Bernhard: „Als ich ihnen auf Wollin vom allmächtigen Gott erzählte, der sie zum Licht der Wahrheit führen wolle, schrien sie dawider. Sie meinten, ich wäre ein elender Bettler, der nicht einmal Schuhe an den Füßen habe. Gott hätte wohl vornehmere Boten. Ich sollte dahin gehen, woher ich gekommen sei. Schade sei es um das Volk, wenn es die Predigt von Christus nicht annehme.“ Das Wort ging dem Bischof zu Herzen. Es war ihm, wie weiland dem Apostel

*) Siehe Behandlung nach Präparationen für den Religionsunterricht von Gebrüder Falcke. 5. Band. Verlag von Herm. Schroedel in Halle a. S.

Paulus, als winkte ihm ein Mann und rufe jämmerlich: „Komm herüber und hilf mir!“ Das war aber keiner aus Macedonien, sondern einer aus dem Pommerlande. — Da erhielt er einen Brief vom Herzog Boleslav III. von Polen. Der Brief lautete: „Ich habe das wilde Pommerndvolf besiegt, sie sollen das Evangelium annehmen, nimm Du diese Arbeit um Gotteswillen auf Dich und bringe treue Gefährten mit, ich will Dir alles bezahlen.“ Als Otto diese Worte gelesen hatte, da war's ihm, als ob der barmherzige Gott selbst zu ihm spreche: „Ziehe deine Straße getrost, ich habe vor dir gegeben eine offene Thür.“ Da sagte Otto: „Ich reise ins Pommerland.“

(Zusammenfassende Wiedergabe unter der Überschrift: Wie einer ein Feuer anzündet (Bernhard) und der andere (Otto) zu brennen anfängt.)

Es war am 7. Juni 1124. Vor der Stadt Pyritz in Pommern hielt ein großer Wagenzug. Die Fremden baten um Einlaß. Als sie Eintritt erhalten hatten, trat ein Mann im glänzenden Gewande hervor. Es war Bischof Otto. Die Leute kamen von allen Seiten hergelaufen. Da hebt Otto alsbald seine Predigt an: „Der Segen des Herrn“, so grüßt er sie, „komme über euch. Wir danken euch im Namen des Herrn für die freundliche Aufnahme. Aus weiter Ferne sind wir zu euch gekommen, wir wollen euch Heil und Freude bringen; denn glücklich werdet ihr nur, wenn ihr euren Schöpfer erkennet und ihm allein dient.“ Das war ein gutes Wort und fiel nicht unter die Dornen. Die Menge erklärte: „Wir wollen dem Glauben der Christen folgen.“ Nun fing die Lehre an, und nach wenigen Wochen wurden 500 in die Christengemeinde aufgenommen, und bald waren es 7000. Das war ein herrliches pommerisches Morgenrot, und der Bischof war voller Freuden. Er glich dem Fischersmann Petrus, der am 1. Pfingsttage einen solch herrlichen Zug tat. Von Pyritz aus hat Otto von Bamberg seinen Wanderstab weitergesetzt und hat in Stargard und Kammin dasselbe Missionswerk betrieben. In Pyritz ist heute noch unter alten dultigen Linden vor der Stadt der Ottobrunnen, und daneben steht ein großes steinernes Kreuz. Die lateinische Inschrift lautet zu deutsch:

Zum Quell des Lebens steig hier eilends ein,
Des ew'gen Lebens Thür wird Christus sein.

(Zusammenfassende Wiedergabe: Wie das Missionswerk in Pommern einen fröhlichen Anfang hatte.)

Es kann nun in dem folgenden Abschnitte noch erzählt werden, wie der Bischof in Wollin mit Widerwärtigkeiten zu kämpfen hatte, wie die Predigt des Evangeliums in Stettin Erfolg hatte, wie Otto heimgekehrt ist nach Bamberg und dem Bruder Bernhard gute Nachricht brachte, wie er später die christlichen Gemeinden in Pommern noch einmal besucht hat: Alles Anklänge an die Missionstätigkeit des Paulus. — So kann nach Möglichkeit auch die Heimatskunde in den Dienst der Mission gestellt werden (z. B. Samland und Albalbert von Prag).

Seit Anfang des 19. Jahrhunderts ist die dritte große Missionsperiode eingetreten. Der mittelalterlichen Mission ist der Weg gebahnt durch die Völkerwanderung und die Eroberungszüge der Fürsten, der neueren Mission besonders durch die neuen Entdeckungen, die seit dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts ein ganz neues Interesse an den überseeischen Ländern und Völkern hervorriefen. Zu den geographischen Entdeckungen kamen bald die Erfindungen neuer Verkehrsmittel, der Eisenbahn, Dampfschiffe und Telegraphen, die den Weltverkehr herbeiführten. Nach Gottes Willen soll diese Öffnung der Welt auch der Mission zugute kommen, der Ausbreitung des Reiches Gottes. Während die Kolonialpolitik unter den fremden Völkern festen Fuß faßt, um über sie zu herrschen, der Handel mit ihnen verkehrt, um sich zu bereichern, benutzt die Mission den Pionierdienst dieser Mächte, um die Heiden zu retten.

III. Die Mission in der Erdkunde.

Auch die Erdkunde bietet vielfach Gelegenheit, die Missionsarbeit zu erwähnen, durch welche gleichsam christliche Anschauungen in das Volksleben hineingetragen werden sollen.

In welcher Weise dabei Beziehungen zwischen Heimat und Fremde aufgedeckt werden können, zeige ein Bericht aus „75 Jahre Rheinische Missionsarbeit“:

Die Kulturarbeit der Mission.

Um 1825 gab es in Kapland einige verstreute Überreste der früheren Bewohner Südafrikas, die noch nicht den europäischen Einfluß gewichen waren. Im Westen waren es Hottentotten und Buschmänner, im Osten Kaffern. Soweit sie nicht Sklaven der immer weiter vordringenden Buren geworden waren, zogen sie besitz- und heimatlos im Lande umher und lebten von Raub und Diebstahl. Dabei verwilderten und verkamen sie immer mehr. Niemand bekümmerte sich um sie; höchstens geschah es insofern, als die Bauern sie, wo sie ihrer habhaft werden konnten, wie Paviane niederschossen, oder in ihren Dienst zwangen. Da nahm die Mission sich ihrer an, unter anderen auch die Rheinische. Für das unstete, nirgends heimatberechtigte Volk mußten zunächst Wohnstätten erworben werden. So kaufte unsere Mission im Jahre 1830 ein großes Stück Land an, das mit den noch im Laufe der Zeit hinzugekauften Grundstücken die heutige Station Wuppertal bildete. Hier, sowie auf den in gleicher oder ähnlicher Weise entstandenen Missionsstationen sammelten sich die zum großen Teil fast gänzlich vertierten, in Schmutz und Stumpfheit verkommenen Heiden. Für die Missionare galt es nun weiter, das unfruchtbare Land urbar zu machen. Sie haben selbst den Pflug geführt, Acker und Gärten bebaut, Häuser errichtet, kurz, alles getan, um die Plätze ertragsfähig und wohnlich zu machen. Die Eingeborenen wurden dadurch an die Stationen gebunden, daß man ihnen die großen, der Mission gehörigen Ländereien in Erbpacht gab. Dort haben sie ihre Häuser gebaut, ihre Gärten angelegt, und von da

aus gehen sie als Arbeiter oder Tagelöhner bei den umwohnenden Bauern und in Kapstadt ihrer Beschäftigung nach. Auf solcher Station ist der Missionar Pfarrer und Bürgermeister in einer Person. Diese Einrichtung hat das Gute, daß christliche Ordnung und Zucht fest durchgeführt werden können. Die Platzgesetze sind sehr streng. Eine Gastwirtschaft wird nicht geduldet. Ruhestörender Lärm und Tanzlustbarkeiten sind durchaus verboten. Wer sich den Gesetzen nicht fügt, hat Kündigung der Erbpacht zu gewärtigen. Auf Reinlichkeit und ordentliche Kleidung wird streng gehalten. Unter der Anleitung der Missionare, denen sich von Barmen ausgesandte Kolonisten und Handwerker zugesellten, lernten die Eingeborenen den Bau von Getreide, Obst, Gartenfrüchten, Tabak und die Viehwirtschaft. Auch in Handwerkszweigen wurden sie unterrichtet. Eine Gerberei und eine große Schuhmacherei stehen heute noch im Wuppertal in schönster Blüte. Das weibliche Geschlecht wurde von den Missionarfrauen im Nähen, Stricken, Schneidern und andern häuslichen Dingen unterrichtet. So sammelt zielbewußte Arbeit frei gewordene Massen von Sklaven, zieht sie aus ihrem Sumpfe hervor und schafft geordnete Gemeinden, die heute zum Teil schon europäischen Charakter tragen. — Lehrt uns diese Darstellung nicht denken an die Kulturarbeit der Klöster im Mittelalter, an Pauli Tätigkeit in Korinth? —

Schluß: Alles was das „Missionsjahrhundert“ 1800—1900 zum Herrn geführt hat, ist etwa 1 % der Heiden. Es wird aber mehr und mehr des Herrn Wort sich erfüllen: „Ich bin gekommen, daß ich ein Feuer anzünde!“ Jetzt ist das Verhältnis der Christen zu den Heiden wie 1:3. Aber das wird anders werden. Der Angriff der christlichen Völker auf das Heidentum erfolgt von allen Seiten. Die Gleichung wird sich wandeln, und das Heidentum zu einer Minderheit auf Erden werden. Christus allein kann der Seele Frieden geben, das ist der Schluß der Weisheit für helle und dunkle Menschen. Darum wird in absehbarer Zeit ein Durchbruch christlicher Erkenntnis folgen, der ganze Völker ergreift. Was Boleslaw III. und Otto von Bamberg im Pommerlande wirkten, das wird auch deutsche Herrschaft und Missionararbeit in den afrikanischen Kolonien erreichen. Die Schule trägt ein gutes Scherflein bei, wenn sie die Herzen der Schüler für die Missionsache entflammt. *)

*) Wie weit der deutsche Unterricht auch der Missionsache gedenken soll, darüber entscheidet der Inhalt des eingeführten Lesebuches. Ebenso trägt auch der Gesangunterricht zur Förderung der Missionsache bei, wenn Vieder wie „Wo findet die Seele die Heimat, die Ruh?“ oder „Wohin, o müder Wanderer du“ — in der Schule eine Stätte und Pflege finden.

Inwieweit ist die III. Formalstufe: „Verständnisvermittlung durch Erläutern und Entwickeln“ auf den Geschichtsunterricht anwendbar. *)

Von Lehrer Wilhelm Blanderz in Rheydt.

Die formalen Stufen sind aufgebaut auf der psychologischen Lehre von der Entwicklung der Erkenntnis. Die Entwicklung der Erkenntnis aber, so beweist die Psychologie, verläuft streng gesetzmäßig. Alle Erkenntnis hat ihr absolutes Fundament in der Anschauung und erhebt sich von ihr zum Begriff. Anschauungen ohne Begriffe sind blind; Begriffe ohne Anschauungen sind leer. Begriffe aber ohne mannigfaltige Anwendung sind tot und unfruchtbar.

Jede Unterrichtsarbeit hat sich demnach in drei Teile zu gliedern, in die Stufen der Anschauung, Begriffsbildung und Anwendung.

Die Aufgabe der Anschauungsstufe besteht darin, jedes Neue zur allseitigen und klaren Anschauung zu bringen. Nun beweist uns die Lehre von der Apperzeption, daß das Neue dann die denkbar beste Aufnahme findet, wenn man es anknüpft an das Alte, Bekannte und Verwandte. Dementsprechend zerfällt die unterrichtliche Tätigkeit auf der Anschauungsstufe in zwei Teile. Sie löst zunächst aus dem Vorstellungsschatze des Kindes diejenigen Vorstellungen heraus, welche die Aufnahme des Neuen befördern können, ordnet sie und stellt sie für seine Aufnahme bereit. Nach dieser Vorbereitung bietet sie das Neue dar und bringt es zur völligen Anschauung. Die technischen Benennungen für beide Stufen sind Analyse und Synthese.

Nunmehr soll sich die Anschauung zur begrifflichen Einsicht erheben. Begriffe aber sind der Ausdruck des Allgemeinen und Allgemeingültigen. Sie können demnach nur aus einer Mehrzahl von Beispielen und besonderen Fällen abgeleitet werden. Es handelt sich also bei der weiteren unterrichtlichen Tätigkeit darum, in der Menge verwandter Dinge oder Erscheinungen das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Allgemeine vom Besondern zu scheiden. Es geschieht durch Vergleichung und Abstraktion. — Die Seele schon ordnet absichtslos und zufällig und bildet auf diese Weise psychische Begriffe. Das Gleiche fällt immer wieder auf und wird dadurch in seiner Kraft gestärkt; das Besondere aber wird, da es allein bleibt, zurückgedrängt und verdunkelt. So erhält das Allgemeine das Übergewicht über das Besondere. Die Verbindungen, welche auf diese Weise entstehen, sind aber bloß zufällig und darum flüchtig und verworren. Die Vorstellungen werden nämlich gar oft verbunden nach unwesentlichen, nur augenfälligen Beziehungen. Die psychischen Begriffe liefern also kein klares, sicheres Wissen; sie müssen deshalb revidiert und berichtigt werden. Das ist aber nicht mehr das Werk eines unwillkürlichen psychischen Vorgangs; es ist eine Arbeit, die Absicht

*) Auf einstimmigen Wunsch des Bezirksvereins Rheydt-Odenkirchen veröffentlicht.

voraussetzt und Anstrengung und Ausdauer erfordert. „Während der psychische Mechanismus die zufällig zusammengekommenen Anschauungen kritiklos zum Gemeinbilde verarbeitet, wählt das Denken bestimmte Anschauungen aus,“ vergleicht und wägt und sondert das Allgemeingültige, Wesentliche ab.

Der Unterricht schlägt den Weg des Denkens ein und vertieft und beschleunigt den Gang des begrifflichen Erkennens. Er stellt die bekannten, gleichartigen Dinge und Erscheinungen zusammen und leitet den Schüler an, mit Absicht und Aufmerksamkeit zu vergleichen und die allgemeinen Merkmale scharf herauszuheben und zusammenzustellen.

Ordnen und fassen wir darauf das Allgemeingültige zusammen, so erhalten wir den Begriff.

Demnach zerfällt auch der Weg der Begriffsbildung in zwei Stufen, welche die fachwissenschaftlichen Namen Assoziation und System führen.

Das auf diese Weise erworbene Wissen wird nun endlich durch vielseitige Übung und Anwendung zum lebendigen, fruchtbringenden Eigentum des Schülers gemacht. Es geschieht auf der Stufe der Methode.

Redet man von formalen Stufen, so versteht man darunter die fünf gekennzeichneten: Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode.

Die 3. Formalstufe ist demnach die Stufe der Assoziation.

Ist aber, so fragen wir nunmehr, auch das geschichtliche Lernen an die Formen gebunden, welche die formalen Stufen darstellen? Die Antwort auf diese Frage kann nur von dem Ziele aus gewonnen werden, das dem Geschichtsunterrichte gesteckt wird. Beim Geschichtsunterricht wird es sich immer zuerst darum handeln, daß sich der Schüler historisches Wissen erwerbe. Dem Erzieher aber ist der Stoff niemals Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Geschichtliches Wissen ist nötig, ja unentbehrlich; aber es darf nicht als das einzige und höchste Ziel des Geschichtsunterrichtes betrachtet werden. Auch der Geschichtsunterricht hat Erziehungszwecke zu dienen und tritt dadurch dem Religionsunterrichte zur Seite. Aber während sich letzterer vorwiegend mit der Charakterbildung als Ausbildung der Einzelpersonlichkeit beschäftigt, richtet sich ersterer auf die Charakterbildung hinsichtlich der Beziehungen des Einzelnen zum Staate; denn da die Geschichte zumeist Staatsgeschichte ist, so versteht es sich von selbst, daß die meisten der im Geschichtsunterrichte gewonnenen Wertbestimmungen das Verhältnis des Einzelnen zum Staat betreffen. Der Geschichtsunterricht soll den Jüngling befähigen, „daß er einst als Erwachsener das Erbteil seiner Väter, den Staat mit seiner heiligen Ordnung, verstehen und schätzen lerne und mit Verständnis und Pietät an der Erhaltung und dem Ausbau dieses Erbteils arbeiten helfe“. Also Entwicklung des vaterländischen Sinnes, d. i. Erziehung zu einem Willen, der sich das Wohl des Vaterlandes zum Ziele setzt, das ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes.

Dieser vaterländische Sinn setzt das Verständnis der Gegenwart voraus. Da aber das Bestehende ein geschichtlich Gewordenes ist, so erfordert sein Verständnis die Kenntnis und das Verständnis der

Vergangenheit. Die Betrachtung der Vergangenheit verbindet den Schüler innerlich mit den Vätern, sie macht ihn bekannt mit ihrer Arbeit um das Wohl des Staates und erwärmt und begeistert ihn dafür; sie deckt den Fortschritt der Gegenwart auf und veranlaßt dadurch die Werthschätzung der staatlichen Einrichtungen von heute; sie zeigt die Arbeit, die schon getan, und darum auch diejenige, die noch zu tun ist; sie warnt endlich vor den Irrungen der Vergangenheit, und befähigt deshalb zu einem gedeihlichen, fruchtbringenden Mitwirken an den Aufgaben der Gegenwart.

Der Schüler soll also aus der Geschichte etwas lernen. Die Geschichte soll seine Lehrmeisterin und Erzieherin sein. Kann diese Wirkung von der Geschichte selbst erwartet werden, und ist der Zweck des historischen Unterrichts daher erreicht, wenn dem Schüler ein gewisses Quantum von Tatsachen vermittelt ist? (Prof. Ottokar Lorenz.) Wenn es wirklich „eine von Grund auf verkehrte Anschauung ist“, wie derselbe Methodiker behauptet, „über die Geschichte, d. h. über die Tatsachen hinaus aus der Geschichte noch etwas lernen zu wollen“, wenn wirklich der Schüler mit der Kenntnis des tatsächlichen Verlaufs der Dinge alle möglichen Mittel gewonnen hat, um denen entgegentreten zu können, die von dem historischen Staate nichts wissen wollen, so hat freilich der Geschichtsunterricht nichts weiter zu leisten, als Tatsachen zu vermitteln, dann ist die Durcharbeitung des geschichtlichen Stoffes nach den formalen Stufen überflüssig weil wirkungslos, und von einer Anwendbarkeit der 3. Formalstufe im Geschichtsunterricht ist nicht mehr die Rede.

Es soll keineswegs behauptet werden, daß der bloßen Erzählung jede sittliche Wirkung abgehe. Aber das ist zunächst schon sicher, daß diese Wirkungen durchaus zufällig sind und nur da entstehen können, wo die vorliegenden Tatsachen und Willensverhältnisse dem Zögling gewissermaßen handgreiflich nahe liegen. Bei den allermeisten Parteeen der Geschichte aber trifft das nicht zu. Einer geschichtlichen Bildung jedoch, die sich aufbaut auf dem bloß Zufälligen, dem bloß Möglichen, ihr darf keine große Bedeutung beigemessen werden. — Die Wirkungen der Tatsachen an sich sind aber auch nichts weiter als vorübergehende Erscheinungen; sie sind zu oberflächlich und nicht tief genug, um nachhaltig zu sein und haben darum keinen bleibenden Wert für die Erziehung. — Die Tatsachen sind endlich, für sich allein betrachtet, verschiedener Deutung fähig und ausgesetzt. Sie müssen darum nach ihrer wirklichen Bedeutung durchforscht werden; sie bloß mitteilen, und es im übrigen dem Zufall überlassen, ob der Schüler sie so oder so auffasse, ist höchst bedenklich und einer wirklichen geschichtlichen Bildung schnurstracks zuwiderlaufend. — Aber auch die Verbindungen, welche die Tatsachen allein auf Grund des psychischen Mechanismus eingehen, sind, wie oben dargelegt wurde, unklar, verworren und fehlerhaft und fallen daher unter die Kritik, welche an den psychischen Begriffen geübt werden mußte. Die bloße Aneignung der Tatsachen vermittelt also in keinem Falle klare geschichtliche Erkenntnis und sichere geschichtliche Bildung. Dazu bedarf es vielmehr einer Durcharbeitung und Durchbringung

des geschichtlichen Stoffes, die sich aufbaut auf der psychologischen Lehre von der Entwicklung aller Erkenntnis, und darum ist auch das geschichtliche Lernen an diejenigen Formen gebunden, welche die formalen Stufen darstellen.

Nunmehr dürfen wir weiter fragen: Inwieweit ist die 3. Formalstufe auf den Geschichtsunterricht anwendbar, d. h., welche Bedeutung hat sie für die Erreichung des Zieles, welches dem Geschichtsunterrichte gesteckt ist? Das gestellte Thema weist ihr als Aufgabe zu: „Verständnisvermittlung durch Erläutern und Entwicklung“. Die Vermittlung des Verständnisses durch Erläutern und Entwicklung ist aber auch, und zwar in erster Linie, die Aufgabe der Synthese. Soll darum jede Unklarheit bezüglich des zur Beantwortung stehenden Themas ausgeschlossen sein, so ergibt sich die Notwendigkeit einer kurzen Grenzregulierung zwischen den Stufen der Synthese und Assoziation. — Da auf der 2. Formalstufe das Neue mit Hilfe des Bekannten und Verwandten erfaßt wird, so muß es schon bei der Darbietung ein gewisses Verständnis finden. Die Aufgabe der Synthese besteht nun darin, dieses erste Verständnis allseitig zu vertiefen. Auf der Synthese im Geschichtsunterrichte ist darum jedes Ereignis nicht nur seinem tatsächlichen Verlaufe nach zu erfassen; man muß es vielmehr aus der jedesmaligen, besondern Zeit heraus zu verstehen suchen und es auffassen lernen als die Wirkung gewisser Ursachen, als die Bedingung bestimmter Zeitverhältnisse. So bietet die 2. Stufe einmal ein weites Feld zur Erläuterung des Zusammenhangs zwischen Grund und Folge, Ursache und Wirkung. Es gilt weiter, die in den handelnden Personen wirkenden Vorstellungen, Gefühle und Willensregungen zu erläutern; und damit endlich das volle Verständnis des Tatsächlichen erschlossen werde, dürfen die Schüler auch nicht fremd bleiben in der äußern Welt, in welcher die Ereignisse sich abspielen und die Personen handeln. Es hat sich darum die Unterhaltung auf der 2. Stufe auch zu beschäftigen mit dem Erläutern des geographischen Schauplatzes der Geschichte und der Zeit nach ihrer kulturellen Eigenart. Zuletzt erfolgt auf der Synthese die Einführung in den Gedankeninhalt des Neuen nach seiner ethisch-religiösen Seite. Bei dieser Arbeit handelt es sich also um die Beurteilung der Personen und ihrer Handlungen, um die Entwicklung des sittlich-religiösen Gehaltes der Geschichte.

Es gilt auf der 2. Formalstufe demnach Fragen zu beantworten wie die folgenden: Was bewog Friedrich III., die Krönungskrone für sich und sein Haus zu erwerben? Inwiefern war die Zeit günstig zur Ausführung seines Planes? Wodurch ward Friedrich II. gezwungen, schon 1756 zum Angriff zu schreiten? Welchen Umständen ist es zuzuschreiben, daß Friedrich siegreich aus dem Kampfe hervorging? Welche Bedeutung hatte der Aufenthalt des großen Kurfürsten in Holland für ihn und sein Land? Warum mußte Preußen 1806 unterliegen? — Das Kind muß ferner auf dieser Stufe in die Seele Friedrichs II. vor Deuthen, Yorks vor Abschluß der Konvention schauen lernen. — Hier gilt es weiter, dem Schüler ein klares Bild von den Örtlichkeiten um Leipzig, der Lage von Sedan usw. zu vermitteln. — Er muß endlich

die Handlungsweise des großen Kurfürsten im Haag, Napoleons gegen Preußen 1805—1806 usw. nach ihrem sittlich-religiösen Werte beurteilen lernen.

Aus alledem folgt, daß es sich auch auf der 2. Stufe wesentlich um eine Verständnisvermittlung durch Erläutern und Entwickeln handelt. Daraus aber ergibt sich, daß das Verständnis, welches die Assoziation erschließen soll, ein anderes sein muß.

Die Assoziation ist die Stufe der Begriffsbildung. Das Verständnis, welches die 3. Stufe vermittelt, kann demnach nur beruhen in der Erkenntnis des Begrifflichen, d. i. des Wesentlichen, des Allgemeinen und Allgemeingültigen in der Geschichte. Diese Erkenntnis, so sahen wir bereits, kann auch nur gewonnen werden aus einer Mehrzahl von Beispielen und besonderen Fällen, welche sich aus dem gesamten früheren Unterrichte und der Lebenserfahrung des Kindes ergeben.

Überall, wo das konkrete Material in der nötigen Fülle und Klarheit vorhanden ist, leitet darum die 3. Formalstufe einen Abstraktionsprozeß ein und entwickelt aus der Menge verwandter Einzelfälle das Begriffliche, d. h. das Wesentliche und Allgemeingültige der Geschichte.

Nicht immer aber werden wir imstande sein, das Begriffliche in seiner strengen Form abzulösen. In vielen Fällen beschränkt sich die Arbeit der 3. Stufe auf die Zusammenstellung und Verknüpfung der Vorstellungen, und es kommt erst später oder vielleicht überhaupt nicht zur Ablösung des Begrifflichen. Ob es zum Begriff komme oder nicht, die demselben vorangehende Sammlung, Verknüpfung und Vergleichung der verwandten Vorstellungen darf unter keinen Umständen fehlen. Überall heißt es sammeln, ordnen, verbinden, vergleichen, auf diese Weise wohlgeordnete und festgefügte Vorstellungsmassen und geistige Centren bilden und dadurch das Material für die Begriffsbildung bereitstellen.

Diese Arbeit ist zugleich eine wesentliche Erläuterung, welche die 3. Stufe den geschichtlichen Ereignissen zuteil werden läßt. Indem ich das Neue nämlich mit dem Alten vergleiche, es in Beziehung setze zu ähnlichen oder kontrastierenden Ereignissen, es an derjenigen Stelle einordne, die ihm seinem Wesen nach zukommt, erkläre ich einmal das Neue, das erst dadurch seine rechte Beleuchtung erhält, sein volles Verständnis findet und nach seiner wirklichen Bedeutung erfasst werden kann. Aber auch das Alte wird durch seine Verknüpfung mit dem Neuen erst in das richtige Licht gerückt und dadurch vollständig aufgehehlt.

Preußens Fall 1806 wird erst in seiner ganzen Tiefe beleuchtet, wenn der Schüler ihn messen lernt an der Größe des Staates zur Zeit Friedrichs II. Dort: siebenjähriger, siegreicher Krieg mit halb Europa, hier: Bertrümmung des friedericianischen Heeres an einem Tage; dort: Preußens Eintritt in die Reihe der europäischen Großmächte, hier: Vernichtung des preußischen Staates; dort: eine Franzosenjagd bei Roßbach, hier: schimpflich besiegt und gefangen von Franzosen; dort: trotziges Ausbarren auch in den schwersten Tagen, alles wagen der Mannesmut und todesverachtende Begeisterung (Deuthen!), hier: schmachvolle Feigheit,

schmählische Übergabe starker Heere und wohlversorgter Festungen; dort: Preußens König ein nationaler, ja europäischer Held, hier: von einem Emporkömmling mißachtet und beschimpft; dort: der glorreichste der preußischen Friedensschlüsse, hier: der schimpflichste; denn nicht der rechtmäßige König von Preußen tritt dem Sieger etliche preußische Landesteile ab, sondern Napoleon gibt dem Besiegten aus Noblesse gegen den russischen Kaiser einige Provinzen zurück. — Aber auch die Großartigkeit des siebenjährigen Kriegen, die imposante Größe Preußens zur Zeit Friedrichs des Großen wird erst durch die Gegenüberstellung mit dem tiefen Fall recht erläutert und gewürdigt.

In ähnlicher Weise stellen wir z. B. auch das alte französische Staatswesen vor der Revolution dem durch die Revolution geschaffenen gegenüber. Das Ergebnis dieser Vergleichung ist:

1. Unter dem alten Staatswesen herrschte in Frankreich die absolute Monarchie, unter dem revolutionären wütete die absolute Pöbelherrschaft.

2. Der absolute König sagte: „Der Staat bin ich!“ Die absoluten Jakobiner sagten: „Der Staat sind wir!“

3. Unter dem alten Staatswesen befand sich alle Macht in den Händen von 300 000 Bevorzugten; zur Zeit der revolutionären Neuordnung war die Herrschaft im Besitz von 300 000 Jakobinern.

4. Die alten Bevorzugten haben das Volk ausgefogen, die neuen haben es ausgeplündert.

5. Unter dem alten Staatswesen stand es um das Wohl des Volkes schlecht; unter der Schreckensherrschaft wurde der Wohlstand vollständig ruiniert.

6. Damals litt die Nation unter der Willkür der Polizei, jetzt zitterte sie unter dem Beile des Henkers.

Auch diese Vergleichung trägt wesentlich zur Erläuterung der Thatfachen bei. Sie beleuchtet scharf und grell die Nutzlosigkeit des Mordens und Würgens und offenbart die Erfolglosigkeit der gewaltsamen Empörung und das vergrößerte Elend.

In gleicher Weise setzen wir die Machtstellung Brandenburgs zur Zeit des großen Kurfürsten in Beziehung zu der schmachvollen Lage des Landes während der Regierung Georg Wilhelms; wir stellen gegenüber Jena und Sedan, 1807 und 70, den Untergang des heiligen römischen Reiches deutscher Nation 1806 und die Wiederaufrichtung des deutschen Vaterlandes 1871; wir vergleichen Ludwig XIV. mit seinem „L'état c'est moi!“ mit Friedrich Wilhelm I., der sich trotz aller Willkür jeden Augenblick bewußt blieb, daß er dermaleinst einzustehen habe mit seiner Seelen Seligkeit für das Wohl eines jeden seiner Unterthanen, oder mit Friedrich II., der sich die Aufgabe setzte, der erste Diener seines Staates zu sein. Wir messen das Verhalten des französischen Volkes zu seinem Kaiser nach der Katastrophe von Sedan mit der Königsstreue der Preußen in der Unglückszeit 1806—1813 usw.

Aber nicht bloß das Kontrastierende, sondern auch das Ähnliche vergleichen wir mit einander. Die Vergleichung der 3 Schlachtstage bei

Leipzig, z. B. nach Stellung der Gegner, Anzahl der Streiter und Erfolg, erläutert mehr noch, als die anschauliche Erzählung es vermag, die Durchbarkeit des gewaltigen Ringens; sie läßt dazu auch den 18. Oktober als den entscheidenden Tag und die Preußen als die ausschlaggebende Macht erkennen. Wir verbinden ferner die Schlachten von Königgrätz und Velle-Alliance, — die Hermannsschlacht, Heinrichs I. Sieg an der Unstrut und die Völkerschlacht bei Leipzig. Wir vergleichen die Zeit des großen Kurfürsten mit der Zeit des ersten Königs, Karl den Großen mit Heinrich I., Heinrich I. mit Otto I., die landesväterliche Arbeit des großen Kurfürsten mit der Tätigkeit Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II. usw. Die Vergleiche dieser Art heben einmal das Besondere und Eigentümliche einer jeden Persönlichkeit und die Eigenart eines jeden einzelnen Falles klar und bestimmt hervor; sie zeigen sodann den Fortschritt in der Entwicklung und endlich gar oft eine wundervolle Ergänzung zwischen dem Vorgänger und dem Nachfolger. —

Die Hauptaufgabe der 3. Formalstufe im Geschichtsunterrichte ist aber die Entwicklung der geschichtlichen Lehre. Aus einer Reihe verwandter und klarer Einzelfälle sondert sie das Allgemeine und Allgemeingültige der Geschichte aus.

Recht häufig werden aber auf der 3. Stufe nicht geschichtliche, sondern religiöse Momente zum Zweck der Vergleichung zusammengestellt, und Merksätze über den göttlichen Schutz, vom Vertrauen auf den Beistand des Höchsten, von der Pflicht der Großmut gegen den Feind und der Liebe gegen den Nächsten usw. entwickelt. Die nächste Folge davon ist, daß der geschichtliche Lehrgehalt mehr oder weniger ja oft völlig beiseite tritt. Durch die Abstraktion religiöser Wahrheiten wird aber auch etwas Fremdartiges in den Abstraktionsprozeß des Geschichtsunterrichts hineingetragen; denn jedes Fach soll das seiner Natur entsprechende Allgemeingültige entwickeln. Wenn wir Geschichte treiben wollen, so muß es unser Bestreben sein, nicht den religiösen, sondern den geschichtlichen Lehrgehalt zu abstrahieren. Die Entwicklung von Bibelsprüchen, Katechismussätzen und Liederstrophen gehört darum nicht auf die 3. Stufe des Geschichtsunterrichts; denn alle diese Stücke enthalten nicht das Wesentliche, Allgemeingültige und Besondere der Geschichte und können demnach auch nicht zur Vermittlung des Verständnisses beitragen, welches die 3. Stufe im Geschichtsunterricht erarbeiten soll. —

Dadurch aber wird keineswegs die religiöse Auffassung der Geschichte aus dem Geschichtsunterrichte ausgeschieden. Der Geschichtsunterricht gehört zum Gesinnungsunterricht und muß darum auch dem religiösen Moment in der Geschichte die ihm gebührende Beachtung zu teil werden lassen; aber religiöse Lehren begrifflich zu entwickeln, das kann nicht Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sein. So gewiß also das Religiöse in den Geschichtsunterricht hineingehört, so gewiß auch gehört es nicht auf die Stufe der Assoziation. Über die Verwertung des religiösen Materials im Geschichtsunterrichte belehrt und Ziller mit folgenden Worten: „Wo die Bearbeitung des sachlichen Stoffes — aus einem andern Fache nämlich — dem betreffenden Unterricht selbst überlassen

ist, da führt er seine Betrachtung bis zum Schlusse der Synthese so fort, als ob sie in sein Fach wirklich hineingehöre. Darüber hinaus beschränkt er seine Betrachtungen auf das ihm Eigentümliche. Das jenseits seiner Grenzen Liegende wird dagegen den Lehrfächern überlassen und zugewiesen, zu denen es gehört.“ — Wir werden in der Geschichtsstunde auf der Synthese bei dem Verhalten des großen Kurfürsten im Haag gewiß erinnern an Joseph, oder bei Napoleons Zug nach Rußland an das Bibelwort: Er stößet die Gewaltigen vom Stuhl; aber wir werden auf der 3. Stufe im Geschichtsunterrichte den großen Kurfürsten nicht mit Joseph und Samuel vergleichen, oder Napoleon mit Goliath und Saul und Petrus, um die Sprüche zu entwickeln: Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen? oder im 2. Falle: Gott widerstehet den Hoffärtigen. Die Klarheit der religiösen Willensverhältnisse in der Geschichte vermittelt die Synthese; das hier gewonnene religiöse Material aber wird dem Religionsunterricht, zu dem es seiner Natur nach gehört, zur weiteren Vertiefung und zur Abstraktion überwiesen, gleichwie der religiöse Unterricht keine geschichtlichen Lehren entwickelt, sondern sein geschichtliches Material dem Geschichtsunterricht zur begrifflichen Verarbeitung überläßt.

Somit ergibt sich nochmals als Hauptaufgabe der 3. Formalstufe im Geschichtsunterricht die Entwicklung der geschichtlichen Lehre.

Es kann sich freilich für die Schule nicht darum handeln, geschichtliche Entwicklungsgesetze in ihrer strengen Form, nach welchen die Geschichtswissenschaft strebt, abzuleiten. Wie sollte der Schule möglich sein, was der Geschichtsforschung unmöglich geblieben ist! Aus den geschichtlichen Tatsachen können wir vielmehr nur auf dem Wege der Vergleichen und Abstraktion das Bedeutungsvolle und Allgemeingültige absondern und zusammenstellen.

Nicht sämtliches Material des Neuen ist wertvoll und vollgewichtig genug zu solcher Arbeit. Alles Zufällige und Unwesentliche, alles Gleichgültige und Wertlose scheiden wir aus. Nur das Wesentliche in dem konkreten Stoff kommt in Betracht und wird darum zunächst herausgehoben. In der Geschichte Heinrichs I. ist es: Zur Zeit Heinrichs herrschte Uneinigkeit in Deutschland. Diese Zwietracht benutzten die Ungarn. Sie fielen in Deutschland ein, schlugen die vereinzeltten Heerhaufen der deutschen Fürsten, plünderten und verheerten das Land und vernichteten den Wohlstand. Solange die Deutschen uneinig waren, vermochten sie den Feinden nicht zu widerstehen. Heinrich I. wurde der Befreier Deutschlands. Er ermöglichte diese Befreiung durch Schaffung der Einheit im Innern, durch Begründung eines Heeres und den Bau von Festungen, welche Zufluchtsorte und Verteidigungsplätze bildeten.

Dieses Herausheben des geschichtlich Wesentlichen aus der Synthese ist schon notwendig mit Rücksicht auf die Wiedergabe des konkreten Stoffes, welche am Ende der Synthese erfolgte. Diese, die sogenannte „Totalauffassung“, enthält ja nicht bloß alle Tatsachen des ersten Teils der Synthese in voller Ausführlichkeit, sondern auch alle Erläuterungen und die Beurteilung der Personen, welche der zweite Teil der Synthese erarbeitet hat.

Dieses Herausheben des Wesentlichen aus dem Neuen ist aber auch wiederum eine Erläuterung desselben, die nicht unterschätzt werden darf; heißt doch „Erläutern“ lauter machen, d. h. von den Schlacken, dem anhaftenden Unwesentlichen, absondern, damit das reine Metall, das klare Gold zutage trete, und das ist in der Geschichte eben das Bedeutungsvolle.

Diese Scheidung des Wesentlichen von dem Nebensächlichen hat endlich eine große Bedeutung auch für das Verständnis und die Würdigung der geschichtlichen Ereignisse, welche der Schüler später als Staatsbürger mit erleben wird. Wievielen Mißverständnissen und Mißdeutungen wird er enthoben bleiben, wieviel klarer, d. h. verständiger und zweckentsprechender aber muß sein Mitwirken an den Arbeiten der Gegenwart sein, wenn er gelernt hat, auch schon in dem einzelnen Ereignis das Bedeutungsvolle vom Unwesentlichen zu scheiden! —

Die zweite Stufe der Arbeit zur begrifflichen Erkenntnis hin ist das Herausheben ähnlicher oder kontrastierender Züge in dem bereits erworbenen Wissen.

Der Gewinn dieser unterrichtlichen Tätigkeit soll an folgendem Beispiel gezeigt werden. Wir vergleichen die Zeit Heinrichs I. mit der Zeit Hermanns und finden: Zur Zeit Heinrichs und auch zur Zeit Hermanns waren die Deutschen uneinig. Die Uneinigkeit rief in beiden Fällen äußere Feinde ins Land, dort die Ungarn, hier die Römer. Solange die Deutschen uneinig blieben, vermochten sie nicht den Feinden zu widerstehen. Beide Männer werden die Befreier Deutschlands. In beiden Fällen ist zur Befiegung der Feinde die Einigkeit im Innern und ein starkes Heer notwendig. — Somit drängt die Vergleichung einmal zu der Erkenntnis, daß die Uneinigkeit im Innern äußere Feinde ins Land ruft.

Der weitere Unterricht führt zur Vertiefung dieser Erkenntnis noch eine Anzahl geschichtlicher Tatsachen herbei. Die Zwietracht der Deutschen nach der Hermannsschlacht rief aufs neue die Römer, die Uneinigkeit zur Zeit Ottos I. noch einmal die Ungarn ins Land. Ludwig XIV. konnte nur aus dem einen Grunde seine Räubereien ungestraft unternehmen, weil Deutschland zu seiner Zeit durch innere Zwietracht ohnmächtig war. Die Uneinigkeit machte es während des dreißigjährigen Krieges zu einem Tummelplatz heutigetiger Nachbarn und verwandelte es in eine Wüste. Vertrauen auf die Uneinigkeit der Deutschen trieb den dritten Napoleon 1870 in den Krieg, ja selbst das kleine Dänen Volk wagte nur in der Hoffnung auf die Zersplitterung und den Bruderzwist der deutschen Einzelstaaten den Kampf mit dem unendlich größeren Deutschland. An all diesen Beispielen tritt dem Schüler immer wieder die Erkenntnis vor Augen, daß innere Zwietracht äußere Feinde ins Land ruft. Ebenso muß er aber auch erkennen, daß Einigkeit das erste Mittel zur Abwehr der Feinde, der sicherste Schutzwall gegen feindliche Einfälle ist. So war es bei Hermann, bei Heinrich I., bei Otto I.; so war es auch 1813, 1864, 1870. Damit ist dem Schüler ein wesentliches Verständnis all dieser Ereignisse erschlossen; aber was noch viel-

mehr gilt, er hat einen Maßstab, eine Richtlinie, eine Lehre für sein Verhalten in der Gegenwart sich selbst gewonnen. Er hat an der Hand der Geschichte erkannt, welch großes Unglück innere Uneinigkeit über ein Volk herbeiführt, wie sie immer zum Schaden für das Vaterland ausschlägt. Er wird jetzt den Bund der deutschen Staaten in der Gegenwart recht verstehen und um so höher schätzen und würdigen.

Aus dieser Werthschätzung aber wird das energische Streben hervorgehen, an der Erhaltung und Förderung dieser Einheit nach Kräften mitzuwirken und alles Trennende zu bekämpfen.

Aus der Vergleichung Heinrichs I. und Hermanns sprang auch die andere Erkenntnis hervor, daß zur Besiegung der Feinde ein Heer nötig ist. Hermann, Karl der Große bieten den Heerbann auf; an seine Stelle tritt bei Heinrich das Ritterheer. Es muß sich dabei die Frage aufdrängen, ob das Ritterheer einen Fortschritt zum Bessern bedeute, oder aber, ob es ein Rückschritt war. Der Schüler findet: Die Einrichtung des Heerbanns schädigte den Wohlstand des Landes; die Arbeit ruhte; besonders verarmten die weniger Besitzenden, die sich selbst bewaffnen und verpflegen mußten und während der Kriegezeit ihr Feld nicht bestellen konnten. Der Heerbann war auch kein geübtes, gut ausgebildetes Heer; er trat nur im Kriege zusammen und ging nach Beendigung des Kampfes wieder auseinander. Er war also ein unzureichender Landesschutz. — Das Heer der Ritter bestand nur aus einem Teil des Volkes. Die Ritter hatten keine andere Arbeit, als zu kämpfen. Dadurch ist der erste Übelstand des Heerbanns beseitigt. Die Ritter waren aber auch geübte und geschulte Krieger; ihr ganzes Leben war eine Vorbereitung auf den Krieg. Somit ergibt sich die Erkenntnis, daß die Ritterheere einen bessern Schutz bieten mußten, als der Heerbann, und damit ist wiederum das Verständnis der Geschichte Heinrichs I. wesentlich gefördert worden.

Der weitere Unterricht liefert Beispiele der Söldnerheere; die Zeiten des großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II. zeigen das stehende Söldnerheer; die Wiedergeburt Preußens, das Jahr 1813, die Gegenwart machen bekannt mit dem Volksheere. Überall wird das Neue mit dem Alten verglichen und damit der Fortschritt erkannt. Nirgends bleibt die Bezugnahme auf die Gegenwart versäumt, immer wieder wird gezeigt, daß die Entwicklung des Landesschutzes bis auf unsere Tage eine stete Entwicklung zum Vollkommeneren war.

Diese Vergleiche lassen das stehende Volksheer der Gegenwart als etwas geschichtlich Gewordenes erscheinen und vermitteln dadurch ein wesentliches Verständnis desselben; sie lassen aber auch erkennen, daß das gegenwärtige Heer den vollkommensten Landesschutz bietet und erwecken durch diese Erkenntnis Hochachtung und Begeisterung für das Bestehende; sie rufen endlich in dem Schüler die Überzeugung wach, daß es die Pflicht des Bürgers, auch die seinige, ist, zum Schutz und Wohl des Vaterlandes die Waffen zu tragen.

Die Schüler hatten bei Heinrich I. ebenfalls noch gelernt, daß zum Schutze des Landes feste Plätze nötig sind. Sie vergleichen auch nach

dieser Seite die Gegenwart mit den früheren Zeiten und finden, daß durch die starken Festungen an den bedrohten Grenzen des Staates und an den wichtigen Flußübergängen der Schutz des Landes weit besser gewährleistet ist als jemals.

Durch die Vergleichung der Ursache zum deutsch-französischen Kriege 1870 mit dem Verhalten Napoleons I. vor dem Kriege mit Preußen 1806 und den Einfällen Ludwigs XIV. entwickeln wir die Erkenntnis: „Es kann der Frömmste nicht in Frieden leben, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt“ und vertiefen dadurch aufs neue die Einsicht in die Notwendigkeit des stehenden Heeres; die Vergleichung Schills mit Hofer, Körner, Klinker u. a. ergibt, daß der Tod fürs Vaterland schön und ehrenvoll ist. Wir stellen die Erhebung des preußischen Volkes 1813 mit dem Aufstand der Russen, Tyroler und Spanier zusammen und entwickeln: „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles freudig setzt an ihre Ehre.“

Bei der Betrachtung des großen Kurfürsten vermitteln wir die Überzeugung von der Notwendigkeit der Steuern zur Erhaltung des Heeres und zur Ausführung der Aufgaben des Staates und zeigen, wie sie jedem Staatsbürger reichen Nutzen gewähren. Die Gegenüberstellung des großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I., des alten Fritz und der Gegenwart ergibt die Einsicht, daß die Vergrößerung des Heeres und die Erfüllung größerer Staatsaufgaben größere Anforderungen an die Steuerkraft der Bürger stellen müssen, daß aber auch die höhern Steuern völlig aufgewogen werden durch das größere Maß von Schutz und Fürsorge des Staates für den Einzelnen.

In ähnlicher Weise entwickeln wir durch vergleichende Betrachtung des deutschen Interregnums, der Herrschaft der Quikows in Brandenburg und der französischen Revolution die Notwendigkeit eines Oberhauptes für die gedeihliche Entwicklung eines Staatswesens und die Pflicht der Untertanen, der Obrigkeit zu gehorchen. Wir verknüpfen das Verhalten der Bauern in der Mark Brandenburg vor der Schlacht bei Fehrbellin, des preußischen Volkes 1813 und 1870, der Franzosen zur Zeit der Revolution und nach Sedan zur Entwicklung der Erkenntnis, daß es zwischen Fürst und Volk heißen muß: Treue um Treue!

Die Zusammenstellung der französischen Revolution mit dem Bauernkrieg und ähnlichen Ereignissen liefert den Beweis, daß gewaltsame Empörungen in Verfall und Elend zurückführen.

Vergleichen wir diese Tatsachen mit der Arbeit des großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I., Friedrichs II., mit den Reformen Steins und der sozialen Gesetzgebung im neuen Reich, so muß sich die Überzeugung Bahn brechen, daß Reformen nur langsam und nur auf gesetzlichem Boden vollziehen können, und daß der Bürger am geborgensten ruhe unter der Fürsorge eines edlen Fürsten.

Die Geschichte Friedrichs des Großen bietet Gelegenheit auf den Rechtsschutz einzugehen und durch Vergleiche die geschichtliche Entwicklung desselben bis auf Friedrichs Zeiten, aber auch die große Förderung klarzulegen, die er durch Friedrich erfuhr. Der weitere Unterricht liefert

den Beweis, daß die Entwicklung des Rechtsschutzes bis zur Gegenwart eine fortschreitende Verbesserung der Sicherheit des Staatsbürgers bedeutet usw. usw. —

Die auf diese Weise auf der 3. Stufe entwickelten Erkenntnisse scharf zu fixieren und zu ordnen, ist die Aufgabe des Systems.

So kommen wir ganz von selbst dazu, unsere Schüler bekannt zu machen mit den Elementen der Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre und ihnen zu zeigen, daß die Entwicklung aller geschichtlichen Verhältnisse ein steter Fortschritt zum Bessern ist. —

Die Arbeit der 3. Formalstufe ist von wesentlicher Bedeutung für die Vermittlung des Geschichtsverständnisses und darum auch für die Erreichung des Zieles, das dem Geschichtsunterrichte gestellt ist. Sie ist es, welche dem Schüler in eindringlicher Weise die Erkenntnis erschließt, daß das Bestehende ein geschichtlich Gewordenes ist und dadurch das volle Verständnis der Gegenwart vermittelt. Die Folge dieses Verständnisses ist Achtung und Ehrfurcht vor dem Gegenwärtigen; weil es mit all seinen Wurzeln tief in der Vergangenheit ruht, so ergibt sich, daß es nicht ohne die schwersten Gefahren plötzlich geändert oder gewaltsam beseitigt werden kann.

Die Schüler lernen weiter die Gegenwart an der Vergangenheit messen und erkennen, daß die Entwicklung auf allen Gebieten eine Entwicklung zum Bessern ist. Die Folge dieser Einsicht muß eine noch höhere Wertschätzung des Bestehenden, eine überzeugungstreue Begeisterung für dasselbe sein.

Die Schüler haben ferner durch die Arbeit der 3. Stufe die Lehren der Geschichte erkannt und dadurch bestimmte und klare Maßstäbe und Richtlinien für das Verhalten des Einzelnen zum Staate gewonnen. Es muß ihnen dabei die Erkenntnis aufgehen, daß auch sie später die Pflicht haben, für die Gesamtheit etwas zu tun, die Selbständigkeit und Herrlichkeit des gegenwärtigen Staates mit zu erhalten und ihre Kraft stets, namentlich in Stunden der Gefahr, in den Dienst des Vaterlandes zu stellen.

Die Lehren der Geschichte offenbaren ihnen, „was wahr und wirklich und in der Welt möglich ist“, sie bewahren sie vor den Irrungen der Vergangenheit und werden sie befähigen, in der rechten Weise, nämlich mit Verständnis und Pietät, an der Erhaltung und dem Ausbau des Bestehenden mitzuarbeiten. —

So ist die Frucht des Geschichtsunterrichtes, insbesondere der unterrichtlichen Tätigkeit auf der 3. Formalstufe, die Erweckung eines echt vaterländischen Sinnes, d. i. die Entwicklung des Pflichtbewußtseins gegen den Staat und die Erziehung zu einem Willen, der sich das Wohl des Vaterlandes zum Ziele setzt.

Die Zahlvorstellung und ihre Bedeutung für den ersten Rechenunterricht.

Von Seminarlehrer Rottgardt, Segeberg (Holst.).

Die heutige Methodik stellt als obersten Grundsatz eines vernünftigen Unterrichtsbetriebes die Ableitung des Verfahrens aus den Gesetzen der Entwicklung des kindlichen Geistes auf. Da die Erfassung des Stoffes durch den Geist sich in der Vorstellung verkörpert, so kann man mit Recht diese, nämlich die Vorstellung, als das Einheitsprinzip des erziehenden Unterrichts bezeichnen. — Es wird also notwendig sein, wenn man nach festen Normen für den Rechenunterricht sucht, die Frage nach der Entstehung und dem Wesen der Zahlvorstellung zunächst zu beantworten.

Ehe wir in diese Untersuchung eintreten, wird es sich empfehlen, uns über die Entstehung und das Wesen der Vorstellung überhaupt Klarheit zu verschaffen.

Die Auffassung der Objekte der Außenwelt durch die Sinnesorgane wird bekanntlich vermittelt durch die auf irgend welche Weise den Empfindungsnerven mitgeteilten Reize. Diese Reize, in das Empfindungszentrum geleitet, kommen dort der auffassenden Seele zum Bewußtsein, wenn der Reiz stark genug ist, die Eigenerregung der Sinnesorgane mit ihren Nerven zu übertreffen. Diese Erregung der Seele durch den Reiz heißt Empfindung. Wird die Empfindung durch die Seele in die Außenwelt projiziert, so wird sie zur Wahrnehmung. Das von der Wahrnehmung in der Seele zurückbleibende Abbild derselben nennt man gewöhnlich Vorstellung; Vorstellung insofern, als die Seele imstande ist, die Wahrnehmung zu reproduzieren, sie in ihr Blickfeld zu stellen, auch wenn die Reizquelle, das Objekt der Wahrnehmung, dem Sinnesorgan nicht mehr zugänglich ist. Nur genügt zur Bildung richtiger Vorstellungen gewöhnlich nicht ein einmaliger Empfindungsakt. Es müssen vielmehr die Wahrnehmungen oft wiederholt werden; ja noch mehr: es müssen zur Bildung klarer Vorstellungen meistens mehrere Sinnesorgane in Tätigkeit treten. Ein Apfel wird z. B. nicht durch das ein-, auch nicht durch das mehrmalige Wahrnehmen mittels des Auges richtig aufgefaßt, sondern die Seele muß sich auch der runden Form mit Hilfe des Tastsinns, des Geschmackes durch die Geschmacksnerven, des Duftes mittels des Geruchssinnes usw. bewußt werden.

Wir können noch weiter gehen: Auch das Denken tritt bei Entstehung der Vorstellung in Tätigkeit, wenn auch nur in elementarer Form und für die denkende Seele meist unbewußt. Ich erinnere beispielsweise an die Raumbildung. Das Kind sieht im ersten Lebensjahr höchst wahrscheinlich seine Umgebung nur in 2 Dimensionen; es sieht, wie auch die Erfahrungen an geheilten Blindgeborenen zeigen, nur flächenhaft. Erst durch längere Übung gewöhnt es sich mit Hilfe des Tastsinns, der Muskelbewegungsvorstellung und anderer Hilfsmittel an die dritte Ausdehnung, die der Tiefe. Wenn nun auch die einzelnen

Wahrnehmungen der verschiedenen Sinne, die zur Bildung der Raumvorstellung beitragen, an sich weiter nichts als Wahrnehmungen sind, so ist die Zusammenfassung dieser Einzelwahrnehmungen nicht anders möglich, als daß das Kind durch Beziehung derselben aufeinander und auf das aufgefaßte Objekt die Gesamtvorstellung der körperlichen Gestaltung erwirbt. Was ist aber dies In-Beziehung setzen anders als ein elementarer Denkprozeß! Die letzte Feststellung bitte ich besonders zu beachten, weil ich bei Besprechung der Zahlvorstellung darauf zurückkommen werde. Überhaupt sind die psychischen Formen der Wahrnehmung, Vorstellung, des Begriffsbildens u. selbstverständlich nicht so aufzufassen, als wenn sie sich ausschließen, so daß man die gegenseitige Grenze scharf ziehen könnte. Vielmehr verwischen sich die Übergänge oft, die einzelnen Formen gehen ineinander über; sie bilden eben wie die perzipierende, reproduzierende und produzierende Seele ein zusammenhängendes Ganze. Die Klassifikation der einzelnen Hauptäußerungen hat der betrachtende Psychologe zur besseren Übersicht und Verständlichkeit getroffen.

Als Resultate der bisherigen Untersuchung ergeben sich demnach:

1. Zur Bildung einer klaren Gesamtvorstellung ist die möglichst vielseitige, oft wiederholte Wahrnehmung des vorzustellenden Objektes nötig.
2. Die Konstruktion mancher Vorstellungen nimmt auch die Denktätigkeit der auffassenden Seele in Anspruch.
3. Vorstellung ist demnach dasjenige psychische Gebilde, welches in einem Bewußtwerden der Eigenschaften des aufzufassenden Objektes und ihrer Beziehung zueinander und zur Umgebung besteht.

Was ist nun die Zahlvorstellung, wie entsteht sie? Auf diese Frage haben die Philosophen, Psychologen und Methodiker der verschiedenen Zeiten recht voneinander abweichende Antworten. Die einen führen die Entstehung des Zahlbegriffs auf den Zeitbegriff zurück, ja setzen sogar Zahl und Zeit als identisch. Andere verbinden Raumvorstellung und Zahl miteinander; sie sehen im Raum, wie Lange sagt, „das Urbild nicht nur der kontinuierlichen, sondern auch der diskreten Größen, und zu diesen gehört die Zahl, während wir uns die Zeit kaum anders als ein Kontinuum denken können“. Wieder andere fassen die Zahl als einen derjenigen Grundbegriffe auf, die der äußeren und inneren Wahrnehmung angehören, die also gewonnen werden teils aus der Erfahrung, der Anschauung, und teils mit Hilfe eines rein geistigen Beziehungsprozesses, also eines elementaren Denkaktes.

In der neueren Methodik stehen sich zwei Ansichten von der Entstehung der Zahlvorstellungen diametral gegenüber. — Tann, Knilling u. a. sehen die Zahl als das Resultat eines reinen Denkprozesses, des Zählens, an. Die Vertreter der Zahlbilder und in neuerer Zeit besonders Beez und Lay gründen die Entstehung der Zahlvorstellung vorwiegend auf die Anschauung, indem sie durch regelmäßige Gruppierung der Objekte die Übersichtlichkeit erhöhen und so die sogenannte „simultane“ Auffassungsmöglichkeit der Zahl erweitern. — Es ist zu

vermuten, daß beide Ansichten, da sie sich gegenseitig vollständig ausschließen, Extreme sind, und daß die richtige Auffassung von dem Wesen der Zahlvorstellung in der Mitte liegt.

Zunächst steht fest, daß nur möglichst gleichartige Gegenstände, die aber andererseits doch so voneinander unterschieden sind, daß sie nicht in eine Gesamtvorstellung zusammenfallen, zur zahlenmäßigen Auffassung anregen. Sehen wir mehrere sachlich zusammengehörige Dinge, die aber an sich zur Einzelbetrachtung Anlaß geben, so kommt keine Zahl zum Bewußtsein, weil die einzelnen Einheiten zu verschieden sind. Das kommt in der Mathematik in dem Grundsatz zum Ausdruck: Nur gleichartige Größen lassen sich vergleichen. Andererseits kann keine Zahlvorstellung entstehen, wenn die einzelnen Dinge zu wenig zum Unterscheiden Veranlassung geben. Dies ist z. B. der Fall bei Betrachtung eines Kornhaufens, eines Waldes u. Zur Vorstellung einer Allee gehört notwendig die Teilvorstellung der Anzahl, d. h. die Vorstellung einer Mehrheit von Dingen derselben Art, die aber gleichzeitig als einzelne Individuen erscheinen und aufgefaßt werden. Die Anzahlbestimmung setzt demnach Übereinstimmung der einzelnen Gegenstände voraus, verlangt aber gleichzeitig die Unterscheidbarkeit, um die Beziehung derselben aufeinander möglich zu machen. — Ebenso verhält es sich mit der zeitlichen Aufeinanderfolge. Aufeinanderfolgende Geräusche, die qualitativ und quantitativ voneinander verschieden sind, entbehren in ihrer Gesamtvorstellung der Zahl als Merkmal. Bei der Auffassung eines Hahnschreies, eines Hundegebells, eines Büchschusses und eines Flötentons, die nacheinander unser Ohr erreichen, kommt die Zahl 4 nicht zum Bewußtsein, weil eben die einzelnen Schallreize zu intensiv und voneinander unterschieden sind, als daß sie der Beachtung ihrer Beziehung zueinander Raum lassen sollten. Andererseits wird ein normaler Mensch sich der einzelnen Töne eines Akkords und ihrer Anzahl nicht bewußt, weil sie zu einer Einheit zusammenfallen. Also dort eine zu große Differenzierung, ihr die unbewußte Zusammenfassung zur Einheit. Auch wird es kaum jemand einfallen, die Zahl der abgegebenen Schüsse bei einer Manöverbatterie zu bestimmen, weil hier die regelmäßige Aufeinanderfolge der einzelnen Eindrücke fehlt, wie bei räumlicher Anordnung auch die Gruppierung in gleichen Abständen die zahlenmäßige Auffassung ungemein erleichtert. Für die Zahlenbestimmung räumlicher wie zeitlicher Einheiten gelten also dieselben Bedingungen. Doch sind für die Bildung der Zahlvorstellung die räumlichen Verhältnisse den zeitlichen vorzuziehen, weil die von den ersteren erzeugten Sinnesindrücke andauernder sind und nachhaltiger wirken.

Das erste Erfordernis also, das mit dem Wesen der Zahl gegeben ist, ist das Vorhandensein von gleichartigen Objekten, deren Anzahl bestimmt resp. vorgestellt werden soll. Die reine Zahl ohne sinnliche Unterlage kann sich schlechterdings kein Mensch vorstellen. Soll nun eine bestimmte Zahl vorgestellt werden, so ist es zunächst notwendig, überhaupt die Anzahl der vorhandenen Objekte festzustellen. Die 3 oder höchstens noch die 4 ausgenommen, sehe ich für diese Feststellung aber,

trotz Beez und Lay, keinen andern Weg als den des Zählens. Was das Zählen ist, hat Tanc in seiner Schrift über die Entstehung der Zahlbegriffe des nähern dargelegt. Das Zählen ist ein Fortschreiten an der Reihe der zu zählenden Objekte nach Maßgabe einer feststehenden Zählreihe. Eben dieses gleichmäßige Fortschreiten, dies In-Beziehung-setzen der beiden Reihen ist die Denktätigkeit, die für die Bildung der Zahlvorstellung nötig ist. Die Zahlen bis 3 (oder 4) lassen sich erfahrungsgemäß ohne Zählen, also nicht sukzessiv, sondern simultan auffassen. Lay will nun durch Gruppierung die Möglichkeit der simultanen Auffassung erweitern, und zwar durch quadratische Anordnung von Punkten bis zu 12. Dieselbe Absicht liegt den Zahlbildern überhaupt zugrunde. Die simultane Auffassung der Zahlen über 4 in Gruppen ist jedoch wesensverschieden von der simultanen Auffassung der Zahlen von 1—3. Die letzteren lassen sich in jeder möglichen Gruppierung ohne vorherige Übung bestimmen, die ersteren aber nur in der künstlich erzeugten der Zahlbilder.

Lay weist durch Versuche mit Kindern, die nicht zählen können, nach, daß die Auffassung von Punktgruppen ohne Zählen möglich ist und daß auch die Reproduktion, d. h. das Aufzeichnen des Bildes aus dem Gedächtnis keine Schwierigkeiten macht. Diese Möglichkeit bezweifle ich keinen Augenblick; nur meine ich, daß die Kinder nicht die einzelnen Einheiten, sondern das Bild, die eigentümliche Gruppierung der Punkte aufgefaßt und gezeichnet haben. — Sollten diese Kinder auch wohl dieselbe Anzahl Punkte, wenn sie sie im Bilde aufgefaßt haben, in anderer Gruppierung, etwa in einer Reihe, nachzeichnen können; oder sollten sie die Zahl einer unregelmäßigen Gruppe von Kugeln auf die Weise bestimmen können, daß sie dieselben in der betreffenden Gruppierung nach den quadratischen Zahlbildern ordnen? Erst wenn das möglich ist, dann kann man behaupten, daß die Zahlvorstellung vorhanden sei. Wenn nun aber ein Kind diese Tätigkeit ausführen kann ohne „zählen“ zu können, d. h. ohne die Reihe der Zahlwörter zu wissen, so wäre diese Erscheinung trotzdem eine Bestätigung unserer Ansicht von der Notwendigkeit des Zählens zur Bildung der Zahlvorstellung. Wie müßte und würde das Kind verfahren? Angenommen, es sei das Bild der 5 (:::) aufgefaßt worden, und das Kind solle es aus der Vorstellung in einer Reihe aufzeichnen. Dann würde es ihm, die nötigen Vorübungen vorausgesetzt, nur auf folgende Weise möglich sein: Es müßte einen Punkt seines Vorstellungsbildes ansehen (etwa den oben links) und ihn aufzeichnen; dann müßte es einen andern Punkt (etwa unten links) ansehen und in der Zeichnung rechts neben den ersten einen Punkt machen usw. — Das ist aber nichts anderes als zählen. Das Kind zeichnet den ersten Punkt auf und blickt dabei im Geiste auf den Punkt oben links in seinem Vorstellungsbild usw. Es verbindet also 2 Reihen miteinander, die Gruppe in seiner Vorstellung und die zu zeichnende Punktreihe. Oder sollte das Kind umgekehrt 5 Kugeln mit Hilfe des Zahlbildes bestimmen, dann müßte es die Kugeln nacheinander in die bestimmte Gruppierung bringen. Das wäre aber wiederum nichts anderes als ein Zählen in einer eigen-

tümlichen Form. Das Resultat seiner Untersuchung wäre im letzten Fall die Vorstellung der Menge der Kugeln nach der bestimmten Gruppierung, nennen wir es „Gruppenbild“, wie auch beim Zählen nach der Reihe der Zahlwörter das Resultat seiner Untersuchung das bestimmte „Klangbild“, Zahlwort, ist. Nun bin ich weit davon entfernt, die größere Klarheit der Zahlvorstellung nach Gruppenbild gegenüber der Vorstellung nach dem Klangbild leugnen zu wollen. Daß ich den räumlichen Vorstellungsgehalt der Zahl nicht in Abrede stelle, auch daß ich eine gewisse Gruppierung der Einheiten für wünschenswert halte, werden meine folgenden Ausführungen zeigen. Ich wollte nur nachgewiesen haben, daß das Zählen in irgend einer Form für die Bildung der Vorstellung aller Zahlen über 4 resp. 5 notwendig ist. Rückschauend fasse ich zusammen:

1. Die Zahlvorstellung muß an sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen gewonnen werden, die gleichartig, aber doch unterscheidbar sind. Räumliche Verhältnisse sind den zeitlichen vorzuziehen.
2. Bei Feststellung der Anzahl der Objekte muß man zwischen simultaner und sukzessiver Auffassung unterscheiden.
3. Die simultane Auffassung reicht nur bis 3, höchstens bis 4.
4. Für die Feststellung jeder anderen Anzahl ist das Zählen in irgend einer Form notwendig. (Schluß folgt.)

Blüten und Früchte.

„Zum Rücktritt des Fürsten Bismarck ward in einer Zeitung die Mahnung an die liberale deutsche Jugend ausgesprochen, dieselbe möge dem ersten Reichskanzler nacheifern nicht in seinen politischen Überzeugungen, aber in der Größe der Tatkraft und Entschlossenheit. Ein treffliches Beispiel von dem faden Spiel mit der Phrase. Ja, ahmt ihn nur nach in seiner Größe und Kraft und Sicherheit! Warum nicht? Nahm nicht schon in der uralten Wunderwelt der sprechenden Tiere auch einer sich den Stier zum Vorbild, obwohl er — nur ein Frosch war? Aber der mutete sich wenigstens etwas zu, er plakte schließlich sogar, und das muß ihm doch weh getan haben. Ihr werdet euch wohl nicht wehe tun mit der Nachahmung, aber ein bißchen wohl tun mag euch die schöne Phrase, die schmeichelnde Beziehung!“

Wilhelm Münch.

Aus der Schule.

Heber und Pumpen.

Darstellung für die Oberstufe.

Von Lehrer Georg Geiger, Nettershagen.

I. Heber.

1. Stechheber.

a) Versuch: Eintauchen in eine Flüssigkeit. Alsdann Verschließen der oberen Öffnung durch den Daumen. Beim Emporziehen des Hebers aus der Flüssigkeit fließen einige Tropfen aus. Das Übrige bleibt

in dem Heber stehen, bis man den Verschuß durch Heben des Daumens öffnet.

b) Erklärung: Warum habe ich den Daumen erst auf die obere Öffnung gelegt, als das Wasser in dem Heber stand? (Vormachen des Gegenteils; es dringt nichts in den Heber.) Was geschah also mit der Luft in dem Heber, als das Wasser eindrang? Wie hoch steht das Wasser in dem Heber. (Rom. Gefäße.) Was befindet sich zwischen Daumen und Flüssigkeit? Vergleiche die Spannkraft der eingeschlossenen Luft mit der der äußeren! (Dieselbe.) Ich hebe nun den Heber in die Höhe. Was bemerkt ihr? (Es fließen einige Tropfen aus dem Heber.) Die Luft drückt nämlich von beiden Seiten gleichmäßig auf das Wasser. Dieses ist schwer; es fällt. Was entsteht aber sofort, wenn ein Teil des Wassers ausfließt, über demselben? (Luftverdünnter Raum.) Vergleiche jetzt die Spannkraft der äußeren mit der eingeschlossenen Luft! (Die äußere Luft ist stärker.) Was ist die Folge davon? Warum also kann nachher nichts mehr ausfließen? Benutzung des Stechhebers zur Entnahme von Wein-Säure zc. Proben.

2. Saugheber.

a) Versuch: Eintauchen, Saugen, die Flüssigkeit fließt ununterbrochen fort.

b) Erklärung: Was geschieht, wenn ich sauge, mit der in der Röhre enthaltenen Luft? Was entsteht dadurch? Folge? (Die Luft drückt auf das Wasser und treibt es in den Heber hinein.) Wie lange muß ich saugen? (Bis das Wasser über die Krümmung gedrückt ist.) Was müßte geschehen, wenn ich nun nicht mehr sauge? Das Wasser müßte, vermöge seiner Schwere, zu beiden Seiten abfließen. Wären beide Schenkel gleich lang, so drückte die Luft mit gleicher Kraft in beide Schenkel. Welche Folge hätte das? (Es würde nichts ausfließen.) Vergleiche die Größe des Ausflußschenkels mit der des Einflußschenkels! Wo also herrscht das größere Gewicht des Wassers vor? Was muß dasselbe also tun? (Ausfließen.) Was entstände dann aber in der Mitte des Hebers? (Luftleerer Raum.) Welches Bestreben hat aber die Luft? Was ist die Folge? (Ein Nachfließen.) Das wiederholt sich fortwährend, bis das Gefäß geleert ist. Warum also muß der Ausflußschenkel länger sein?

Anwendung: Bierabfüllen zc.

Zusammenfassung: Wessen bedient man sich bei der Entnahme von Proben aus Fässern? Warum fließt zuerst ein kleiner Teil der Flüssigkeitsmengen aus dem Stechheber? Warum alsdann nicht mehr?

Was müßte geschehen, wären beide Schenkel des Saughebers gleich lang? Warum muß der eine Arm länger sein als der andere?

Erkläre: Stechheber. Saugheber!

II. Pumpen.

1. Saugpumpen.

a) Versuch: Glasrohr mit luftdicht schließendem, undurchbohrtem Kolben. (Spritze.) Eintauchen ins Wasser, Herausziehen des Kolbens. Herausnehmen und ausfließen lassen.

b) Erklärung: Was entsteht unter dem Kolben, wenn ich denselben in die Höhe ziehe? (Luftverdünnter Raum.) Weshalb also fließt das Wasser unter den Kolben? Womit können wir die Spritze vergleichen? (Stechheber.) Was entspricht dem Verschuß durch den Daumen? (Kolben.) Was habe ich mit dem Wasser gemacht? Das geht wohl, wenn ich es aus einem Gefäße nehmen soll. Auch bei Brunnen? Warum nicht? (Tiefe.) Man muß also bestrebt sein, das Wasser über den Kolben zu bringen. Das ist sehr leicht. (Durchbohren des Kolbens.) Denkt, ich ziehe den durchbohrten Kolben hoch. Was geschieht? Wie also muß der Kolben sein, wenn ich ihn emporziehe? (Geschlossen.) Das erreiche ich, indem ich eine Klappe anbringe. Nach welcher Richtung muß sich diese öffnen? Solche Klappe nennt man Ventil. Weil es sich im Kolben befindet, Kolbenventil. (Klappen und Regelventil.) Nun ziehe ich den Kolben in die Höhe. Was befindet sich unter dem Kolben? (Luftverdünnter Raum.) Warum kein luftleerer? (Nicht genaueste Arbeit.) Wie wirkt die Luft beim Herausziehen auf den Kolben? (Drückt.) Was geschieht mit dem Kolbenventil? Nun stoße ich den Kolben wieder herunter. Was geschieht mit dem Wasser? (Daselbe wird wieder heruntergestoßen.) Wo aber wollen wir es haben? Was müssen wir tun? Das Wasser unten aufhalten. Wodurch ist das zu erreichen? (Wir bringen unten auch ein Ventil [Boden-] an.) Nun wird auf das Wasser ein Druck ausgeübt. Folge? (Es steigt über den Kolben.) Beim Herausziehen des Kolbens öffnet sich das Bodenventil. Warum? Was geschieht mit dem Wasser über dem Kolben? (Gehoben.) Dem müssen wir einen Ausfluß schaffen. (Ausflußrohr.) Nochmaliges Erklären des Pumpvorgangs und Benennen der Pumpenteile. (Saugrohr, Stiefel etc.) Wodurch wird das Emporziehen und Hinabstoßen des Kolbens besorgt? Was stellt der Pumpenschwengel dar? (Ungleicharmigen Hebel.)

Zusammenfassung: Warum benutzt man keine Stechheber, um das Wasser aus Brunnen zu heben? Warum muß ein Bodenventil vorhanden sein? Welchem Zwecke dient das Kolbenventil? Erkläre, warum sich beide nach oben öffnen müssen! Erkläre den Vorgang des Pumpens.

2. Druckpumpe.

Um das Wasser aus Bergwerken zu heben, kann man keine Saugpumpe aufstellen; denn die Rohre würden zu lang. Das Kolbenventil darf nur etwa 10 m über dem Wasserspiegel sein. Warum? (Die Luft vermag nur einer Wassersäule von rund 10 m das Gleichgewicht zu halten.) Da könnte man ja einfach das Rohr über dem Kolben verlängern und die Saugpumpe unten hinstellen. Dann drückte man das Wasser beim Emporziehen des Kolbens in die Höhe. Warum geht das nicht an? (Der Druck des Wassers auf den Kolben würde zu groß.) Man hat einen Ausweg gefunden und das Ausflußrohr unter dem Kolben angebracht und läßt dieses dann in die Höhe steigen. (Steigerrohr.) Wie muß der Kolben sein, wenn er das Wasser in das Steigerrohr drücken soll? (Undurchbrochen.) Was findet ihr aber, sobald man den Kolben

wieder in die Höhe zieht? (Das Wasser des Steigerohrs fließt wieder unter den Kolben.) Wie kann man das Zurückströmen verhindern? (Ventil.) Wohin muß sich dasselbe öffnen? Jetzt kann ich das Wasser in die Höhe drücken. Was tut die Pumpe beim Emporziehen des Kolbens? (Sie saugt.) Was beim Niederdrücken desselben? (Sie drückt.) Wie können wir eine solche Pumpe nennen? (Saugdruckpumpe.) Wo findet eine solche Anwendung? (Überall, wo Wasser aus bedeutender Tiefe geholt werden muß, resp. Brunnen, Bergwerke, oder wo es auf eine bedeutende Höhe gebracht werden soll.)

Beispiele: Wasserreservoir bei Leitungen, Springbrunnen zc.

Zusammenfassung: Wo findet die Saugdruckpumpe Anwendung? Warum bringt man das Steigerrohr unter dem Kolben an? Wohin muß sich das Ventil des Steigerohrs öffnen? Warum darf der Kolben nicht durchbohrt sein? Erkläre den Vorgang beim Pumpen an der Saugdruckpumpe!

Das treue Wirken der Mutterliebe.

(Eine zusammenfassende Lektion in einer I. Mädchenklasse.)

Von Lehrer Paul Knabe, Merseburg.

In den einzelnen Teilen unseres Lesebuches finden wir Gedichte, und Lesestücke, die einen Lobpreis der Mutterliebe enthalten.

Nennt Gedichte, die das treue Wirken der Mutterliebe zeigen!

Das Erkennen. Wenn du noch eine Mutter hast. Die alte Waisfrau. Der Alpenjäger. Zum Geburtstag der Mutter. Ein Friedhofsbesuch. Der Löwe zu Florenz. Eine Mutter. Das Quahibaweib. Wie eine Mutter liebt.

Worüber belehrt uns das Gedicht „Das Erkennen?“

Über den hohen Wert der Mutterliebe.

Womit wird in diesem Gedichte die Mutterliebe in Vergleich gestellt? Freundes- und Brautliebe.

Zu welcher Überzeugung kommt der heimkehrende Wanderbursche?

Daß die Mutterliebe im Vergleich mit der Freundes- und Brautliebe die lebendigste und innigste Liebe ist.

Zeige an diesem Gedichte, daß die Mutterliebe, verglichen mit der Freundes- und Brautliebe, die lebendigste und innigste Liebe ist!

Unerkannt ging der Wanderbursche in dem Gedichte „Das Erkennen“ an seinem Freunde und seiner Braut vorüber. Seine alte Mutter dagegen erkannte ihn sofort. Sie hatte stets an ihren Sohn gedacht. Jeden Abend hatte sie ihn in ihr Gebet mit eingeschlossen. Auch jetzt am Grabe ihres Mannes hatte sie ihn nicht unerwähnt gelassen. Sie hatte nur den einen Wunsch, ihren Sohn vor ihrem Tode noch einmal sehen und in ihre Arme schließen zu können. Wir sehen, die Mutterliebe ist im Vergleich mit der Freundes- und Brautliebe die lebendigste und innigste Liebe.

Wieso belehrt uns das Gedicht „Wenn du noch eine Mutter hast“ über das Wesen der Mutterliebe?

Es zeigt, daß die Mutterliebe fürsorglich ist.

Gib eine Übersicht über das Gedicht!

I. Der Mutter Leben, ein hohes Glück.

II. Der Mutter Arbeit, ein Dienen in Liebe.

III. Der Mutter Grab, ein heiliger Ort.

Inwiefern verherrlicht Kaulisch in seinem Gedichte: „Wenn du noch eine Mutter hast“ die fürsorgliche Mutterliebe?

Er stellt das Dasein der Mutter als ein hohes Glück des Menschen hin. Die Mutter sorgt vom ersten Atemzuge des Kindes an für das körperliche Wohl desselben. Sie bringt den Liebling, wenn der Schlaf die müden Augen schließen will, zur Ruhe und weckt ihn liebeslosend am Morgen. Wird das Kind durch irgend einen Umstand auf das Krankenbett genötigt, so verläßt es die Mutter nie und pflegt es fürsorglich. Wenn alle Familienmitglieder, alle Verwandten und Bekannten das Kind verloren geben, so schickt die Mutter unaufhörlich Gebete zum lieben Gott im Himmel empor und hat immer noch Hoffnung, daß ihr Kind wieder von der Krankheit genesen wird. — Auch um das Wohl der Kindesseele ist die Mutter besorgt. Sie weckt in dem Kinde einen frommen Sinn, sie lehrt das Kind den frommen Spruch und das Gebet, damit es mit seinem himmlischen Vater reden kann. Sie behütet auch das Kind vor Auszeichnungen und erhält es auf dem Pfade der Tugend.

Weise nach, daß auch Chamisso in seiner poetischen Erzählung „Die alte Waschfrau“ eine treue, fürsorgliche Mutter kennzeichnet!

Die alte Waschfrau geht vom frühen Morgen bis zum späten Abend ihrer mühevollen Arbeit nach, um für ihre Kinder und für sich das tägliche Brot zu verdienen. Sie sorgte aber nicht nur für die leiblichen Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wohnung) ihrer Kinder, sondern ließ ihnen auch eine gute Erziehung zu teil werden. Sie erzog die Kinder zu Fleiß, Ehrbarkeit, Sparsamkeit, Ordnungsliebe und zu Gottvertrauen. Dieses müssen wir ihr hoch anrechnen; denn sie fand in dem Erziehungswerke keine Unterstützung bei einem Manne. Die Kinder mußten sich selbst überlassen bleiben. Als sie sich selbst ihren Lebensunterhalt erwerben konnten, entließ die Mutter sie segnend und gedachte ihrer stets in treuer Liebe.

Auch Schiller besingt in einem seiner Gedichte die fürsorgliche Mutterliebe. Welches Gedicht meine ich?

Der Alpenjäger.

Zeige die zärtliche Fürsorge der Mutter für ihren Sohn!

Der Sohn will ins Hochgebirge, um nach Gemsen zu jagen. Die Mutter kennt die Gefahren, die ein solches Jagen in sich schließt. Sie ist um das Leben des Sohnes besorgt und verweist ihn deshalb auf die friedliche Beschäftigung unten im Tale. Er soll die Dämme hüten. Sie schildert ihm die Freuden des Hirtenstandes und erinnert besonders an den muntern Klang des Hornes, den lieblichen Schall

der Herdenglocken und den herrlichen Gesang der Vögel. Jedoch die Lust zum Jagen bricht bei dem Sohne immermehr hervor. Die Mutter denkt der großen Gefahren des Hochgebirges und will ihn von solchen Wagsstücken abhalten, indem sie seinen Blick auf die Schönheiten des Gartens lenkt. Der Sohn jedoch reißt sich ungeachtet der Ermahnungen und Warnungen von der Mutter los und stürmt hin auf das Gebirge. Seine Begier zu jagen ist nicht zu zähmen.

In dem Gedichtchen von Enzlin „Zum Geburtstag der Mutter“ gedenkt ein kleines Mädchen in kindlicher, zärtlicher Weise der treuen, fürsorgenden Mutterliebe. Inwiefern?

Die Mutter pflegt das Kind und läßt ihm eine liebevolle Behandlung zuteil werden. Sie ist um des Kindes Lust und Fröhlichkeit und einen ruhigen Schlaf desselben besorgt. In Zeiten der Krankheit sitzt die sorgenvolle Mutter unermüdlich an dem Bett des Lieblings und beobachtet dessen Atemzüge.

Wofür gibt uns das Gedicht „Ein Friedhofsbesuch“ einen Beweis?

Die Mutterliebe lebt noch nach dem Tode der Mutter fort und wirkt Gutes.

Gib eine Übersicht über das Gedicht!

- I. Die äußere Erscheinung des Totengräbers und des Kriegers.
- II. Das erstaunliche Wiedererkennen des Kriegers.
- III. Der schwere Gang nach dem Grabe.
- IV. Die tiefe Trauer.
- V. Der reiche Trost.

Stelle aus diesem Gedichte die Gedanken zusammen, die da zeigen, daß die Mutterliebe noch nach dem Tode lebt und Gutes wirkt?

Der Sohn der Martha kehrt nach dem Kriege in die Heimat zurück. Während des Krieges war seine Mutter gestorben. Trotzdem besucht er bei seiner Ankunft in der Heimat zuerst das Grab seiner Mutter. Hier weilt er lange mit gesenktem Haupte und tränenerfülltem Auge. Er gedenkt dankbar all der Liebe und Fürsorge, die ihm von seiten der Mutter zuteil geworden ist. Er ist niedergedrückt und betrübt, daß er ihr nicht mehr seine Kindesliebe entgegen bringen kann. Aber in dieser tiefen Trauer findet er einen reichen Trost. Der Gedanke, daß die Mutter bei Gott selig ruht, macht ihm das Herz leicht. Alle die Ermahnungen der Mutter, nie vom Wege der Tugend abzuweichen, wird er auch weiterhin beherzigen, und er wird jederzeit einen braven Sinn und reinen Wandel zeigen. „Wie schloß' ein Raum, so eng und klein, die Liebe einer Mutter ein!“

Die Mutterliebe ist auch zu großen Taten fähig. Aus welchem Gedichte ist dieses zu ersehen?

„Der Löwe zu Florenz.“

Inwiefern?

In Florenz war ein Löwe seinem Kerker entsprungen und brachte die Bevölkerung in große Aufregung. Auf dem Marktplatze fand er ein hilfloses Kind, sorglos auf dem Brunnenrande spielend. Dieses merkte nicht die große Gefahr. Es hört nicht die Warnrufe der in

den Häusern Schutz suchenden Menschen. Schon wollte der Löwe das Kind mit seinen Tazen fassen und mit seinen scharfen Zähnen zerfleischen, da kam aus einer Thür ein Weib mit aufgelöstem Haar, ausgebreiteten Armen, großen aufgerissenen Augen gestürzt, eilt dem Löwen entgegen und entriß ihm das heißgeliebte Kind. Der Löwe stutzte, die Rettung war geglückt.

Welche Eigenschaft zeigt die Mutterliebe nach den beiden Gedichten: „Eine Mutter“ und das „Guahibaweib“?

Die Mutter ist aufopfernd.

Weise die aufopfernde Mutterliebe an dem Gedichte „Eine Mutter“ nach!

Der Sohn einer böhmischen Mutter war in den Kampf gezogen, um Siegeslorbeeren zu ernten. Die Flut des Stromes bringt ihn jedoch als Leiche zurück. Das scharfe Mutterauge erkennt unter den vielen Leichen in den Wellen des Stromes die ihres Sohnes. Sie springt in die Flut, um mit ihrem Sohne vereint zu sterben.

Wieso enthält auch das Gedicht „Das Guahibaweib“ einen Beweis der aufopfernden Mutterliebe?

Die Guahibamutter ist von Sklavenjägern gefangen genommen worden. Sie soll verkauft werden. Ihre Liebe zu den Kleinen ist unaussprechlich groß. Schon hat man sie in Fesseln geschlagen. Aber sie sprengt ihre Fesseln und auf gefährvollem und beschwerlichem Wege kommt sie in ihrer Hütte an, woselbst sie alle ihre lieben Kleinen munter vorfindet. Als sie dann zum zweiten Male gefangen genommen werden soll, stürzt sie sich samt ihren Kindern ins Meer. Sie kann sich aus großer Liebe zu ihnen nicht von ihnen trennen. „Mutterliebe ist stärker als Todesfurcht.“

Welches Lesestück zeigt, daß die Mutter sich aufgeopfert hat für ihren Sohn?

„Wie eine Mutter liebt.“

Gib eine Übersicht über das betreffende Lesestück! (Denke dabei an das liebevolle Verhältnis zwischen Mutter und Kind!)

I. Die treue Mutterliebe.

II. Die dankbare Kindesliebe.

Gib den Inhalt der beiden Hauptabschnitte ganz kurz an!

Eine arme Witwe entschließt sich, ihren Sohn studieren zu lassen. Die treue Mutter stirbt daheim in ihrem Kämmerlein, während ihr Sohn die Prüfungspredigt hält.

Fasse zusammen, wie sich die Mutterliebe nach den angeführten Dichtungen zeigt!

Das treue Wirken der Mutterliebe.

- I. Die Mutterliebe ist im Vergleich zur Freundes- und Brautliebe die lebendigste und innigste Liebe. (Wert der Mutterliebe.)
- II. Die Mutterliebe ist fürsorglich.
- III. Die Mutterliebe ist nachwirkend. (Lebt und wirkt auch noch nach dem Tode der Mutter Gutes.)

IV. Die Mutterliebe ist tatkräftig. (Ist zu großen Taten fähig.)

V. Die Mutterliebe ist aufopfernd.

Aus den angeführten Dichtungen erkennen wir so recht das treue Wirken, den hohen Wert der Mutterliebe. Jeder ist glücklich zu preisen, der lange Zeit im Besitz der Mutter ist.

Jose Blätter.

I. Fexilleton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Biegler.

LIII.

Unter dem Titel „Ein Knabenleben vor sechzig Jahren“*) veröffentlicht Dr. Fr. Psalz, Realschuldirektor a. D., eine „pädagogische Betrachtung eigener Erlebnisse“, die Wahrheit und Dichtung miteinander verbindet und darum auch im Rahmen unserer Streifzüge eine warme Empfehlung verdient. „Die meisten Selbstbiographien“, schreibt der Verfasser, „und ganz besonders die Jugenderinnerungen sind etwas diplomatisch abgefaßt. Der Held, der natürlich auf seinen guten Ruf bedacht ist, läßt alles weg, was ihm eine Blöße geben könnte, er glaubt, nicht anders als moralisch und intellektuell sauber abgeputzt vor das Publikum hintreten zu dürfen. Das Beste, was man aus diesen Büchern erfährt, sind die kleinen Anekdoten über mitlebende mehr oder weniger hervorragende Persönlichkeiten. Damit ist freilich nicht gesagt, daß es nur Augustine und Rousseaus geben sollte, solche Persönlichkeiten und Bekenntnisse sind eben eine Ausnahme. Aber um ein möglichst deutliches und kräftiges psychologisches Bild zu geben, dürfte ich weder die Fehler des Jünglings, noch die der Erzieher verschweigen, ja ich mußte stellenweise die Farben etwas stärker auftragen, als es bei einem einfachen Berichte nötig gewesen wäre. Ebenso kam es mir darauf an, das Milieu, die kulturhistorischen Momente, die Orts- und Zeitverhältnisse scharf hervorzuheben. Desto mehr Freiheit habe ich mir betreffs der nebenher auftretenden und mithandelnden Personen erlaubt. Nicht alle sind ohne jede Veränderung aus dem Leben herausgeschnitten, bei vielen sind zur notwendigen Ergänzung Erlebnisse und Charakterzüge aus einem weiteren Gedankenkreise herangezogen worden. Alles ist erlebt, möchte ich sagen, wie der Dyrker von seinen Gedichten, aber nicht gerade so erlebt. Der Leser wird herausfühlen, wie ungemein wahr alles ist. Ich denke hierbei nicht nur an Lehrer und an die reifere Jugend, sondern ganz besonders an Väter und Mütter, denen die Erziehung ihrer Knaben heiliger Ernst ist. Manches läßt sich lernen aus der alten, abgetanen Zeit, und die Mängel unseres jetzigen Familien- und Schullebens erkennt man am deutlichsten im Spiegel der Geschichte.“ Ich habe diesen Worten nichts hinzuzufügen und empfehle das prächtige Werkchen aufs wärmste. Es ist ein würdiges Seitenstück zu den berühmten „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“ von Wilhelm von Kugelgen.

Künstlerisch nicht ganz auf der gleichen Höhe stehen die darum aber nicht weniger empfehlenswerten „Blaudereien aus der Sturm- und Drangzeit“, die unter dem Titel „Fritz Spalteholz, der junge Volksschullehrer“ kürzlich von demselben Verfasser im gleichen Verlage erschienen sind (Preis 4 M.).

*) Verlegt bei R. Wöpkle, Leipzig. 2 Bde. 3,50 M., geb. 4,75 M.

Dr. Pfalz will in diesem Buche ein einfaches Menschenleben, ohne zu idealisieren, in das Gebiet des Ethischen, d. h. des Großen rücken. Er schildert darin die Seminarzeit, die Hauslehrerzeit und die erste Amtszeit im abgelegenen Walddorfe, ohne sich in besonderen Aufzählungen zu ergehen. Denn das, was allein eine solche Erzählung anziehend und belehrend machen kann, ist die ethische Kraft wirklicher Ereignisse; denn das Geschehene und darum Wahre ist immer das Bleibende und Wertvolle.

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Spanisches Schulleben. Nach den letzten Statistiken, schreibt Dr. Wiese in der „Päd. Ztg.“, gibt es in Spanien beinahe 20 Millionen Einwohner, darunter 3 600 000 Kinder im schulpflichtigen Alter. Gehen alle diese Kinder zur Schule? Bei weitem nicht! Zunächst, weil der Volksschulunterricht nicht obligatorisch ist, und ferner, weil die Regierung, anstatt die Privatinitiative zu unterstützen, alles tut, um sie zu unterdrücken. Ganz abgesehen davon, daß sämtliche Schulräume, selbst die Madrider Schulen, jeder Anforderung der Hygiene Hohn sprechen, schmutzig, feucht, ohne Ventilation und Licht, wahre Pestherde und als Verbreiter epidemischer Krankheiten bekannt sind, gibt es nach einer genauen Zählung nur 25 348 Klassen in Spanien, in denen man die Kinder zum Lesen und Schreiben vereinigt. Da nun 3 600 000 Kinder im schulpflichtigen Alter vorhanden sind, so folgt daraus, daß man 142 Schüler in jeder Klasse zusammenpferchen muß, vorausgesetzt natürlich, daß alle Kinder zur Schule geschickt werden. Unter solchen Verhältnissen kann ein Gesetzgeber es kaum wagen, die obligatorische Volksschule vorzuschlagen, es fehlt ja doch an der Unterkunft für die Kinder. Alle Bemühungen nach der Session von 1898, die man mit Recht mehr dem Mangel an Schulen als an Schülern zuschrieb, die Volksschule obligatorisch zu machen, sind gescheitert; es ist bei schönen Redensarten geblieben, so daß von den nahezu 20 Millionen Einwohnern nach wie vor mehr als 12 Millionen vollständig ohne Schulbildung bleiben werden.

Auf der spanischen Bühne, besonders in den „Zarzuelas“, diesen Schilderungen meist schlechter Sitten, steht neben den Typen aus der niedrigsten Hefe des Volkes niemals eine Persönlichkeit, der von den Autoren die traurige Rolle zugewiesen wird, die Lust des Publikums zu erwecken. Diese Persönlichkeit wird in erschrecklicher Magerkeit mit zerlumpten Kleidern und zerrissenen Schuhen dargestellt, und der unglückliche Schauspieler, der sie darstellt, ist gezwungen, unaufhörlich auf der Szene zu gähnen, damit ja kein Zweifel über seine Identität möglich sei. Es handelt sich natürlich um den Volksschullehrer: Er ist ein stehender Typus in Spanien, ebenso stehend wie die Redensart: „Ich habe mehr Hunger als ein Schulmeister.“

Es liegt etwas Verächtliches, um nicht zu sagen Verbrecherisches darin, auf solche Weise Männer lächerlich zu machen, die man im Gegenteil wegen ihres Berufes, des schwersten und erhabensten, den es gibt, mit aller Hochachtung behandeln mußte. Aber in Spanien ist dieser Spott mehr, er ist ein crimen laesae humanitatis, denn in Spanien sterben die Lehrer, deren Hunger man auf der Bühne verspottet, in Wirklichkeit den Hungertod.

Das ist keine Übertreibung. Vor mir liegt ein in der Pariser Zeitschrift „La nouvelle Revue“ veröffentlichter Brief, der unter dem 23. Dezember 1900 von einer Vereinigung von Volksschullehrern der Provinz Valencia an den Direktor des „Heraldo“, eines der geachteten Blätter Madrids, gerichtet ist. „Im Vertrauen auf Ihre Liebenswürdigkeit und das Interesse, das Sie zu allen Zeiten den unglücklichen Volksschullehrern bewiesen haben, bittet die unterzeichnete Vereinigung, nachstehendes Telegramm in Ihrem Blatte aufzunehmen, das wir am Oster- und Weihnachtsfeste an die Minister der Finanzen und des öffentlichen Unterrichts abgeschickt haben: „Die Lehrer Valentias wünschen Ihnen zu

den bevorstehenden Festen ebensoviel Überfluß und Freude, als Trauer und Elend an ihren Herden herrscht. Wir wählen dieses Datum, weil wir seit dem 30. Juni nur einen sehr kleinen Teil unserer Bezüge erhalten haben. Zahlreich sind die Kollegen, die noch nichts von dem bekamen, was ihnen seit 10 Monaten zusteht. Genehmigen Sie . . .“

In den Dörfern der Provinz Kadix müssen die Lehrer haufenweise Betteln gehen, um ihre Familien vor dem Hungertode zu retten, den zwei Lehrer im Hospitale der Stadt Kadix im Jahre 1900 tatsächlich gestorben sind, die beide 40 Jahre Dienstzeit hinter sich hatten. Mit solchen und ähnlichen Tatsachen könnte man Bände füllen. Noch nie — und das will viel sagen — ist das Elend der Lehrer größer, die Sorge der spanischen Regierung für sie kleiner gewesen.

Bis 1900 lag den Munizipalräten die Bezahlung der Volksschullehrer ob. In zwei oder drei bedeutenden Städten, wie Madrid, Barcelona, Sevilla, geschah diese Bezahlung, wenn nicht pünktlich, so doch mit einer gewissen Regelmäßigkeit; in den kleineren Städten, Dörfern und ländlichen Gemeinden bezogen die Lehrer ihr geringes Gehalt (30 bis 70 *M* monatlich) grundsätzlich niemals vollständig, da die Bürgermeister es vorzogen, die zum Unterhalt der Schullehrer bestimmte Summe für Stierkämpfe zu verwenden. Bei dem Zusammenbruch 1898 beliefen sich die rückständigen Gehälter auf mehrere Millionen; seitdem hat sich die Summe nicht um einen Pfennig vermindert, die Gläubiger haben trotz aller Bemühungen nichts erhalten können. Am 21. Juli 1900 erschien dann das Dekret über „die Reformen“ des an Stelle des eingegangenen Ministeriums „Ultramar“ neugeschaffenen Ministeriums des öffentlichen Unterrichts. Dieses Dekret, das „dem schändlichen Elend ein Ende machen sollte“, war nichts als Täuschung. Im ersten Artikel heißt es, daß „von jetzt ab der Staat die Bezahlung der Bezüge an die Volksschullehrer übernimmt; damit das geschieht, müssen zunächst die Gemeinden dem Staatsschatz die für Unterrichtskosten bestimmten Summen zahlen.“ Mit anderen Worten: damit ein Lehrer sein Geld erhält, muß dieses zunächst von den Gemeindefassen bei der Staatskasse eingehen, die drei oder vier Monate später es dem Lehrer übergibt und ihm weiszumachen sucht, daß er, der Staat, sie bezahle. Noch immer harren auf diese Weise die spanischen Lehrer auf ihren rückständigen Sold, die „Reform“ zwingt sie, massenhaft die Schulen zu schließen und auf den Bettel zu gehen.

In den höheren Schulen geht es ebenso schlimm zu. Lehrer, die jahrelang Grammatik gelehrt haben, werden plötzlich, wenn es an einer geeigneten Kraft fehlt, für den Unterricht der Mathematik, von der sie keine Ahnung haben, bestimmt, Mathematiker werden beauftragt, die Jugend in die Mysterien der Kalligraphie einzuführen, und Kalligraphen erhalten den Lehrauftrag für die Agrikultur usw. usw. . . . Nur eines wird gründlich gelehrt, der Katechismus und der Haß gegen die „Feinde der Kirche“, die Ungläubigen und Freigeister. Mit diesem Haß hat der Abbe Montana, der Beichtvater des jungen Königs, auch Herz und Seele seines königlichen Bögling's Jahre hindurch zu erfüllen gesucht, und es muß die Zeit lehren, ob die ausgesäte Saat auf fruchtbaren Boden gefallen ist.

Von der Schule muß die Regeneration Spaniens ausgehen. Völker, die ihre Kinder unter Verhältnissen aufwachsen lassen, wie es die spanischen sind, müssen darauf verzichten, unter zivilisierten Nationen eine Rolle zu spielen. Wer wird Spanien als Retter kommen, den Augiasstall mit kräftigem Besen auszufegen?

2. Pädagogische Mitteilungen.

Gegen die Verfrühung im Unterricht wendet sich Rektor Gild in der „Hess. Schulztg.“: „Wenn Kinder das Gefühl haben, daß ihre Mühe Erfolg hat, wenn ihnen das Gelehrte verständlich und klar wird, dann leuchten ihre Augen, dann sind sie willig, immer tiefer mit ihrem Führer in das unbekannte Gebiet des Wissens einzudringen; wenn sie aber nur immer in die bitteren Schalen der Wissensnuß beißen müssen und nie ihren süßen Kern schmecken, dann mögen sie vom Nüßelknaaken nichts mehr wissen. Die Verfrühung hat aber noch einen

anderen schweren Nachteil, sie ist das Grab des idealen Strebens und die Erzeugerin eines grobsinnlichen Materialismus. Die Gefinnungsstoffe, die auf einen völlig unreifen Boden fallen, bringen auch später nicht wieder den Eindruck hervor, den sie zu der geeigneten Zeit der Aussaat hervorgebracht hätten. „Das haben wir schon gehabt! Das kennen wir schon!“ hört man dann. Auf solche Schüler macht später nichts mehr Eindruck, die sind satt und leiden an der weit verbreiteten Selbstgefälligkeit, die an Stumpfsinn grenzt. Für geistige, ideale Interessen sind sie nicht mehr zu haben, für sie gibt es nur noch roh materielle Genüsse. Sehe man sich einmal viele Schüler der Volks- und höheren Schulen nach der Schulzeit darauf an, ob das nicht auf sie zutrifft. Sie meinen schon alles zu können, sie haben so sehr mit Unlust gelernt, daß ihnen ein Schulbuch das Überflüssigste ist, das sie besitzen, dessen sie sich auch alsbald entäußern, um den Erlös in Bier und Zigarren anzulegen. Muß das alles so sein? Nein und abermals nein. Wende man die Gesetze der Psychologie auf den Unterricht an, dann wird man nicht mehr in Worten tramen und den Unterricht so gestalten, daß er für Lehrer und Lernende eine Lust und nicht eine Last ist.“

Über die psychologischen Ursachen des schlechten Rechnens führte Joh. Krehlschmar auf Grund experimenteller Ermittlungen bei schlechten Rechnern der ersten drei Schuljahre in einem Vortrage aus: Die Lösung ungefleibeter Aufgaben gelingt vielen Kindern nicht, d. h. sie vermögen die anzuwendende Operation nicht herauszufinden, wenn die logische Normierung noch nicht genügend entwickelt ist oder wenn beim Kinde Angstaffekte den Vorstellungsablauf hemmen. Von den Operationen mit reinen Zahlen gelingen Addition und Subtraktion nicht, wenn das Kind die Reihe nicht beherrscht. Für beide Funktionen ist also die Reihe unbedingte Voraussetzung. Sie können ferner von solchen Kindern nicht ausgeführt werden, welche das Zahlenbild sich nicht visuell vorzustellen vermögen oder die den sprachmotorischen Prozeß des Rechnens noch nicht zu verinnerlichen imstande sind. Multiplikation und Division hängen nur, soweit ihr Wesen, ihre logische Entstehung vom Kinde zu erfassen ist, unbedingt von der Reihe ab. Viele schlechte Rechner, die nicht addieren und subtrahieren können, beherrschen doch das Einmaleins und Einsdurcheins, weil sie es rein mechanisch, gedächtnismäßig sich angeeignet haben. Die Zahlvorstellung ist hier nicht vorhanden, sondern nur bloße Wortassoziation. Mancher Schüler kann aber dann das einfache Einmaleins sich nicht aneignen, wenn sein Gedächtnis mangelhaft entwickelt ist. Bezüglich der Reihe endlich läßt sich bei manchen Kindern feststellen, daß, abgesehen von dem schon oben erörterten Unvermögen, aus der zeitlichen Auffassung in die räumliche zu gelangen, vielfach keine Zahlvorstellung, sondern nur die Zahlbezeichnung vorhanden ist; das Kind zählt also vorwärts und rückwärts, verbindet aber mit den Zahlwörtern keinen Inhalt. Große Schwierigkeit bereitet schließlich auch der Übergang in eine neue Reihe, also der Punkt, wo zwei oder mehrere Reihen sich kreuzen. So ergibt sich also bei der Behandlung schwacher Rechner die Notwendigkeit allgemeiner psychischer Schulung, insbesondere die Förderung der logischen Normierung, Beseitigung der Angstaffekte, Üben des intensiven visuellen Vorstellens, des Zahlengedächtnisses, Beherrschen der Reihen.

Über die Schwerhörigkeit im schulpflichtigen Alter hat Kreisphysikus Dr. Richter in Marienburg die bereits gemachten Untersuchungen an 700 Volksschülern fortgesetzt und ist zu folgenden Ergebnissen gekommen: 1. Für die Zwecke des Schulunterrichts genügt es, wenn Flüster Sprache mindestens 8 Meter weit vernommen wird, vorausgesetzt, daß dies für beide Ohren zutrifft oder daß das geringere Hörvermögen des einen Ohres durch ein entsprechendes Plus des anderen ausgeglichen wird. 2. 3,30% der Schulkinder sind infolge von Schwerhörigkeit außerstande, dem Unterricht zu folgen. (Diese Zahl ist bei weitem nicht so groß, als sie von Spezialisten angegeben wird!) 3. Die Schwerhörigkeit der Schulkinder beeinträchtigt im allgemeinen stark die geistigen Fortschritte derselben. 4. In der Hälfte aller Fälle ist die Schwerhörigkeit den betroffenen Schulkindern unbekannt, in zwei Dritteln derselben aber den Lehrern der Kinder. 5. Die Schule ist nicht für die Häufigkeit des Vorkommens von Ohrerkrankungen im schulpflichtigen Alter verantwortlich zu machen. Dagegen sind in dieser Beziehung zu nennen: Un-

reinlichkeit, Erkältungen und Infektionskrankheiten. 6. Nur eine verschwindend kleine Anzahl aller schwerhörigen Schulkinder kommt jemals ihres Ohrenleidens wegen in ärztliche Behandlung. Man wird daher gut tun, so lange die Anstellung von Schulärzten ein frommer Wunsch bleibt und die Ausbildung der Lehrer in der Schulhygiene nicht umfassender ist, diese auf die erwähnten Umstände aufmerksam zu machen. Kinder, welche wenig Fortschritte machen und unaufmerksam erscheinen, sollten ärztlich untersucht werden. Falls ihre Hörfähigkeit als vermindert festgestellt wird, soll Rücksicht genommen und ihnen vor allem ein Platz in den vordersten Bankreihen eingeräumt werden.

Das Relief. Daß die plastische Wiedergabe eines geographischen Objektes am besten dazu geeignet ist, eine richtige Vorstellung von letzterem zu geben, liegt auf der Hand. Die Reliefdarstellungen der Erdoberfläche sind hierbei für die Praxis das wichtigste. Auch die beste Karte bietet nicht einen genügenden Ersatz für eine zweckmäßig angelegte und gut ausgeführte körperliche Nachbildung des Terraines; denn sie vermag nur für die Länge und Breite, nicht aber auch für die Höhe sofort verständliche Zeichen zu geben, wogegen uns das Relief nicht nur den Grundriß, sondern auch den Aufriß unmittelbar vor Augen führt. Der Fehler der Überhöhung, den man bei keinem Relief vermeiden kann, verschwindet gegenüber den übrigen Vorzügen. Es ist daher zu verwundern, daß man diesem so vorzüglichen Hilfsmittel immer noch so wenig Gebrauch macht. Der Gründe hiefür gibt es freilich manche. Zunächst ist der Preis für ein leidlich gutes Relief immer noch unverhältnismäßig hoch. Sodann erhält man Reliefs nicht zur Ansicht, sondern nur zur festen Abnahme, so daß man eigentlich nicht genug von dem weiß, was auf diesem Gebiete erschienen ist. Auch hat man nur selten Gelegenheit, eine große Auswahl von Reliefs auf einmal zu sehen. Von besonderer Wichtigkeit ist die Größe des Reliefs. Die Einzelheiten sollen erkennbar und dabei das Format doch handlich sein, so daß es ohne große Mühe aus einem Klassenlokal in das andere transportiert werden kann. Über 1 qm hinaus wird die Größe eines Schulreliefs kaum gesteigert werden können. Und wie von der Schulwandkarte, so gilt von ihm die Forderung: Hinweg mit allem verwirrenden Detail, nur die hauptsächlichsten, charakteristischen Formen der Erdoberfläche, nur die hervorstechenden Züge der Landesphysiognomien sollen zur Darstellung gelangen. Aus dem Gesagten ist ersichtlich, daß die häufige Benutzung des Reliefs beim Unterrichte höchst wünschenswert ist. Gewöhnlich wird es wohl seinen Platz an der Wand des Schulzimmers haben. Während des Gebrauches soll es sich jedoch in horizontaler Lage befinden, so daß die Schüler auf dasselbe herabblinden wie aus der Vogelperspektive. Steht kein Tisch zur Verfügung, so lege man die Wandtafel auf einige Bänke und auf erstere dann das Relief. Ist die Klasse schwach besucht, so gruppieren sich die Schüler leicht um dasselbe. Ist sie stark gefüllt, so treten die Schüler in einzelnen Abteilungen heran.

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich Neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148 000 Artikel und Verweisungen auf über 18 240 Seiten Text mit mehr als 11 000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrationstafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbstständige Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark. (Verlag des Bibliographischen Institutes in Leipzig und Wien.)

Schon bei dem 5. Band haben wir auf die großen Fortschritte der neuen Auflage von Meyers Konversationslexikon hingewiesen. Wie nötig die Anschaffung dieser Neuauflage ist, finden wir durch die wesentlichen Fortschritte, die auf allen Gebieten des menschlichen Wissens alljährlich gemacht werden, er-

klärt. Denken wir nur an die in dem heute nun vorliegenden 6. Band behandelten Stoffe, wie zum Beispiel „Erziehung“, „Fortbildungsschulen“, „Ernährung“, „Erdkunde“ usw. Was ist da alles nun im Laufe der Zeit hinzugekommen! Diese eben genannten Stichworte geben uns nur ein schwaches Bild von der unerschöpflichen, geistigen Fundgrube, die Meyers Lexikon seinen Besitzern gewährt, und die vor allen Dingen denen zuteil wird, die sich immer die neueste Auflage zur Verfügung halten. Und nicht nur textlich ist diese Neuaufgabe den neuen Forschungen und der stetig weiter schreitenden Entwicklung unserer Zeit angepaßt; auch sämtliche Karten und Pläne haben eine diesbezügliche Wandlung und stetige Vervollkommenung erfahren. Meyers Lexikon sollte in jeder Schulbibliothek vertreten sein.

Im Verlage von J. F. Schreiber, Eßlingen und München, erschienen **Schreibers Künstlerische Wandbilder für den Anschauungsunterricht** nach Angaben von Fr. Engleder in München, gezeichnet von Leo Raindl.

12 Bilder sind in Aussicht genommen bei einem Formate von 92 × 123 cm. Diese 12 Bilder sind zum Preise von je 3 Mk. unaufgezogen, bezüglich 4,50 Mk. oder 5 Mk. auf Leinwand gezogen und mit Stäben versehen, käuflich.

Die Bilder sind besonders wertvoll dadurch, daß das Kind die in seinem kindlichen Leben aufgenommenen Eindrücke auf dem Bilde selbst wiedererkennt, nachzuempfinden gezwungen ist, sich dadurch über das ihm Gebotene freut und so im Bilde einen wahren ästhetischen Genuß erhält. In glücklicher Weise ist hier das Ziel der Erreichung und der Entwicklung eines Kunstsinnes vorausgesetzt, so daß wir überzeugt sind, daß diese Wandbilder viele Freunde gewinnen werden. Jedes Bild bringt überdies einen Hauptgedanken zu Darstellung, aus dem sich die Einzelheiten leicht herauschälen lassen, ohne daß doch das Ganze irgendwie in seiner Wirkung für Geist und Auge verliert.

Kunstgeschichte von Dr. Max Schmid, Professor der Kunstgeschichte an der Königlich technischen Hochschule zu Aachen, nebst einem kurzen Abriß der Geschichte der Musik und Oper von Dr. El. Sherwood. Preis 7,50 Mk. Neudamm, Verlag von J. Neumann.

Das vornehm ausgestattete Werk ist bestens zu empfehlen. Der Verfasser spricht zuerst über Theorie und Technik der bildenden Künste. Sodann durchwandert er das Altertum (I. Teil), das Mittelalter (II. Teil) und die Neuzeit (III. Teil), überall in fesselnder Weise uns die Kunstwerke anschaulich mit wertvollen Fingerzeigen vorführend. Die Geschichte der Musik und Oper zeichnet sich ebenfalls durch klare, treffende Darstellung aus. Der reiche Bilderschmuck des Werkes ist durchgehend nach authentischen Originalen hergestellt. Falde.

Geschichte der deutschen Literatur von Emil Prenting. Zweite neu bearbeitete Auflage. Jähr, Schauenburgs Verlag. Preis 8 Mk.

Der bekannte Verfasser bringt in fünfzehn Büchern die Dichtkunst des deutschen Volkes bis zur Gegenwart in fesselnder, klarer Darstellung. Die Sprache ist eine edle und tadellose. Überall ist der Stoff in gründlicher Weise bearbeitet worden. Großes Interesse erregen besonders die drei letzten Bücher: Romantik, das junge Deutschland und die politische Dichtung. Neuere und neueste Dichtungen. Dem Lehrenden bietet das Werk eine reiche Fundgrube, und der Lernende besitzt in ihm ein vortreffliches Nachschlagewerk, das ihn mit der Wertung der deutschen Dichtungen schnell bekannt macht. Das vortreffliche Werk wird viel Freunde finden. Falde.

G. Schlimbachs Fibel. Ausgabe C. Neue Ausgabe von Ernst Linde in Gotha und Edwin Wilke in Quedlinburg. Mit 55 in den Text gedruckten Abbildungen. Vierte Auflage. Gotha 1903. E. F. Thienemann. Kart. 0,50 Mk.

Die Auswahl der Normalwörter ist mit Rücksicht 1. auf den sachlichen Inhalt, 2. auf die Schreibschwierigkeit und 3. auf die Leseschwierigkeit erfolgt. Berücksichtigung der Leseschwierigkeit ist das Leitmotiv der ganzen Fibel. Der Stoff für Einföhrung in die lateinische Druckschrift könnte umfangreicher sein. Äußere Ausstattung der Fibel, Bilderschmuck und Druckschrift verdienen volles Lob.

Falde.

Haushaltungskunde. Lehr- und Lesebuch für Mädchen zum Gebrauch in der Sonntags- und Fortbildungsschule, sowie in der Familie. Herausgegeben vom Bezirkschulinspektor Franz Schmid in Neudingen, Lehrer Max Hohnerlein in Cannstatt und Lehrer Alfons Merkt in Stuttgart. 1904. Verlag der Muthschen Buchhandlung. Preis gebd. 1,20 M.

Sie enthält: Der Jungfrau Jugendfranz. Von der Wohnung. Die Kleidung, die Nahrung. Gesundheits- und Krankenpflege. Gartenbau und Blumenzucht. Milchwirtschaft. Geflügelzucht.

Das Buch ist ein Schatzkästlein und wird viel Segen wirken. Falcke.

Wartburgstimmen. Halb-Monatschrift für das religiöse, künstlerische und philosophische Leben des deutschen Volkstums und die staatspädagogische Kultur der germanischen Völker. Redaktion: E. Clausen, Eisenach. Thüringische Verlags-Anstalt Eisenach und Leipzig. Bezugspreis: vierteljährlich 4 M. einschließlich der Zusendung unter Kreuzband. Probehefte zur Ansicht unentgeltlich und postfrei.

Das soeben erschienene erste Juniheft der Wartburgstimmen führt die Leser an die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts zurück, in die Romantik, um hieraus das richtige Verständnis für verwandte Erscheinungen der Gegenwart zu gewinnen. Aus der Betrachtung jener älteren Romantik entnimmt die Zeitschrift die Überzeugung, daß die Gegenwart auf dem Punkte steht, genau in dieselben Fehler zu verfallen, die sich aus solcher romantischen Geistesströmung zu ergeben pflegen, nämlich: Abkehr von Kampf, Abkehr von Zukunftsaufgaben und damit stets verbunden eine politisch-religiöse Reaktion. So wird das Wesen der Romantik auf den verschiedenen Gebieten von allen Seiten auseinandergelegt. So in den Aufsätzen: „Die Romantik in der Religion“ von W. von Schuehnen, „die Romantik in der Musik“ von Kurt Mey, „die Romantik und Modernromantik in der Literatur“ von Dr. Krüger, „die Romantik in der Architektur“ von Waldner. Damit versucht die Schriftleitung in einem Hefte über dieses Gebiet einen umfassenden Überblick zu verschaffen. Von ganz besonderem Interesse in bezug auf große Fragen der Gegenwart dürfte jedoch dieses Mal die „Religiöse Umschau“ sein, in der zwei Ansichten zur gründlichsten Auseinandersetzung über das Verhältnis von Staat und Kirche gegeneinander stehen unter dem Titel: „Die reinliche Trennung von Staat und Kirche“ von Lic. theol. Schiele und „Die deutsche Nationalkirche“ von dem Verfasser der eigentlichen Umschau: Sincerus. Diese Auseinandersetzungen dürften auf das regste Interesse weitester Kreise Anspruch erheben. In der Politischen Umschau wird das Thema, das schon im zweiten Maiheft begann: Ist Deutschland ein Notstaat? weiter geführt unter besonderer Berücksichtigung der Vorgänge in Ostasien und der Kämpfe in Südwest-Afrika. Falcke.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Ferdinand Hirt, Verlagsbuchhandlung in Breslau.

Die Rektorenprüfung. 3. Heft. Deutsch. Von W. Vorbrodt, dirigierenden Seminaroberlehrer in Wehlar. Preis 1 M.

Naturwissenschaften. 5. Heft. Von Dr. L. Imhäuser, Seminaroberlehrer in Alfeld. Preis 0,80 M.

Die Mittelschullehrerprüfung. Erste Reihe. 1. Heft. Geschichte der Pädagogik. Die Grundwissenschaften der Pädagogik. Allgemeine Pädagogik. Von L. Hohmann, Rektor in Berlin. Preis 0,80 M.

Geschichte der neueren Pädagogik. Eine Darstellung der Bildungs-ideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation. Von Friedrich Hemern. Preis 3,40 M., gebd. 4,20 M. A. W. Zickfeldt, Verlagsbuchhandlung in Osterwid a. Harz.

Kleine Musikgeschichte. Die Entwicklung der Tonkunst in geschichtlichen und biographischen Notizen, dargestellt von Seminarmusiklehrer Karl Roeder. Preis 0,50 M. W. Menckhoff, Herford.

Heimatkunde als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im dritten Schuljahr. Von Robert Felgner, Oberlehrer. Mit 4 Blatt Wandtafelstizzen. Preis 2 M. Dresden, Verlag von Alwin Hühle.

Schlömilch, **fünfstellige logarithmische Tafeln.** 5. Auflage. Preis geheftet 2 M. Braunschweig, Verlag von Friedr. Vieweg & Sohn.

Monumenta Germaniae Paedagogika. Band XXIX. Pestalozzi-Biographie 2. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl Rehrbach. Preis 8 M. Berlin, Verlag A. Hofmann & Comp. 1904.

Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens zum Studium und Selbstunterricht. Herausgegeben von Emanuel Müller-Baden. Heft 3 bis 6, je 60 Pf. (Erscheint in 75 Lieferungen). Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart.

Verlag von C. Bertelsmann in Göttersloh.

Brinkmann. **Erste Fibel.** Mit 30 farbigen Bildern. Preis 60 Pf.

Römermann. **Ausführliche und vollständige Sprachlehre.**

18. Aufl. geb. 40 Pf.

Bornemann. **Zur Sprachdenklehre.** Preis 1,20 M.

IV. Briefkasten.

P. P. Ich empfehle Ihnen Oberg, Ratgeber für den Unterricht im Briefschreiben, im Post-, Telegraphen- und Eisenbahnverkehr. Mit vielen Übungsbeispielen. Verlag von L. Wiegand in Hilchenbach. Preis 1,20 M.

Seminarlehrer F. W. D. Lieber Kollege. E. f. Nimmt in nächster Nummer aus Tageslicht.

Lehrer **W. Spallek.** Ich bitte um Angabe der genauen Adresse. Freundlichen Gruß!

R. in Nettelsee bei Preetz in Holstein. Seien Sie so freundlich, mir Ihre genaue Adresse zu übermitteln, alsdann werde ich Prof. R. in J. benachrichtigen.

R. L. M. Freundlichen Gegengruß Ihnen und Ihrer lieben Frau. Seien Sie nicht ungeduldig.

Soest Kollegenabend. Allen Herren Kollegen herzliche Gegengrüße.

G. Ostpr. Die Behandlung des Missionsliedes: „Wach auf, du Geist der ersten Zeugen“ finden Sie in Präparationen für den Religionsunterricht von Gebr. Falcke. Verlag von Hermann Schröder in Halle a. S. V. Band.

Eine verhältnismäßig billige Cottage-Orgel mit 2 Spielen, Zungen, 5 Oktaven, 8 Registern, 2 Knieschwellern, echt Kuckbaumgehäuse mit Galerie und Leuchtern ist von der Firma Gebrüder Hug & Co. in Leipzig unter dem Namen „Universal-Harmonium“, Preis Mk. 200,— in den Handel gebracht worden. Dieses sowohl für Hausgebrauch als auch für Schulzwecke besonders geeignete Harmonium zeichnet sich durch edlen vollen Ton vorteilhaft aus, die zahlreichen Gutachten von Käufern dieses Instrumentes, die wir in einem Katalog der Firma verzeichnet finden, sprechen dafür, daß es sich hier um ein sehr empfehlenswertes Harmonium handelt.

Die Moment-Aufnahme ist heute unbestreitbar der wichtigste Teil der Photographie, denn nur sie ermöglicht eine vollkommen naturgetreue Wiedergabe. Wertwürdig ist nur, daß viele Amateure so bescheidene Ansprüche an ihre Cameras stellen, sie meinen, die interessantesten Sprungaufnahmen usw. seien nur von einem raffinierten Berufsphotographen fertigzubringen. Doch ist nichts leichter als die Aufnahme eines Augenblicksbildes. Allerdings gehört dazu ein Apparat mit guter Verschlusstechnik, sowie ein lichtstarkes Glas. Apparate, die beides vereinigen, sind die bekannten Union-Cameras und da diese außerdem unter erleichterten Zahlungsbedingungen abgegeben werden, erklärt sich daraus die außerordentliche Verbreitung, die diese Apparate gefunden haben. Der neueste Prospekt über Union-Cameras liegt unserem heutigen Blatte bei.

Für die Schule.

Festrede zur Sedanfeier.

Von Lehrer Emil Gaertner, Danzig.

„Uns Vaterland, ans teure, schließ' dich an!“ —

Liebe Kinder!

Wieder ist jener Tag herangenacht, der das Recht hat, einzig und allein in der Geschichte dazustehen. Es ist der Tag von Sedan, der Geburtstag des deutschen Reiches. Mehr denn dreißig Jahre sind seit jener denkwürdigen Zeit vergangen. Nicht mehr im Zeichen des Kriegslärmes und des Schlachtenmalens darf unsere jetzige Feier stehn, sondern im Bilde der Betrachtung dessen, was wir errungen. Es ist dieses die Einigung Deutschlands, die uns ein Vaterland gegeben, lieblich und schön. Darum erscheint es gerechtfertigt, wenn ich das Vaterland heute in den Vordergrund treten lasse und euch folgende drei Fragen zu beantworten versuche:

1. Was ist unser Vaterland?
2. Warum ist dieses Vaterland uns teuer?
3. Was müssen wir tun, um uns diesem teuren Vaterlande anzuschließen? —

Dir aber, du König der Könige, der du die Geschicke der Könige und Länder leitest, dir sei der Dank und die Ehre dieser Feierstunde!

Was ist unser Vaterland?

„Unser Vaterland ist das Land unserer Väter“, würdet ihr sagen, und man dürfte wohl diese Antwort genügen lassen. Dieses Land eurer Väter, es ist aber auch euer Land. Es ist auch die Heimat der Väter eurer Väter und weiterer Vorfahren. Es ist das Land, das seit undenklichen Zeiten die Wiege des deutschen Volkes trug. Wenn auch Deutschthum vielfach hier und da den ganzen Weltball umstrickt, das schlagende Herz hat man allein auf dieser Erdscholle vernommen, die wir unser Deutschland nennen. Was ist denn unser Vaterland? — Es ist das Land, in dem man deutsch denkt und fühlt, deutsch spricht, deutsch handelt! Wer aber weiß, daß deutsch so viel wie tugendhaft bedeutet, der wird das Land der Tugend als sein Vaterland bezeichnen. Wo

hat der Glaube, wenn auch verschieden in Form, eine feste Pflanz- und Pflegstätte gefunden? — In Deutschland, unserm Vaterland! Wo steht immer noch einer für alle, wo stehen alle für einen? In Deutschland, unserm Vaterland! Wo hat das Wort des Mannes noch Eideskraft? In Deutschland, unserm Vaterland! Ja, dort ist unser Vaterland, wo die Fürstenthrone durch des Volkes Liebe gehalten und gefestigt werden; dort, wo der Gott des Krieges dem deutschen Helden das Schlachtens-
 schwert fest in die Hand gedrückt; dort, wo man mit unbeugsamen Mut allzeit treu die Wacht hält; dort, wo die Frau mit ihrem Tugendruf die Welt erfüllt; dort, wo deutscher Sang in Massenschören auf zum Himmel dringt. Ja, du treuer Deutscher, schau dich nur um in dem, was dir lieb und wert ist, und du wirst es erkennen an der Fülle der Abwechslung und an der Fülle des Lebens: Hier siehst du Städte und Dörfer mit herrlichen Kirchen und Domen, Burgen, Palästen und schönen Häusern, dort belebte Flüsse und Meere mit Hunderten prächtiger Schiffe und Fahrzeuge. Hier hast du ein Bild fortwährenden Schaffens in Fabrik und Werkstatt, dort ein Gemälde des rührigen Handels. Hier siehst du den Landmann, der einsam hinter dem Pfluge einherschreitet, dort den Künstler, der mühsam und ausdauernd der Nachwelt Denkmäler schafft. Jeder ist an seinem Plaze, jeder bei seiner Arbeit! Des Königs Wahlspruch: „Ich will meine Pflicht tun!“ er ist Wahlspruch des ganzen Volkes geworden. — Was ist denn unser Vaterland? — Es ist das Land unserer Geburt. Wie wertvoll uns dieses aber ist und sein sollte, sagt ja der Dichter, wenn er spricht: „Dem Land, wo meine Wiege stand, ist doch kein andres gleich!“ Dieses Vaterland, es ist für uns das Land der Jugend, der Jugend mit ihren frohen Kindesspielen. Und wer da singt: „O Jugendglück, o Jugendglück, wie sehn' ich mich nach dir zurück!“ — Ja, empfindet er denn nicht diesen hehren Gedanken, diese schöne Erinnerung im Rahmen seines Vaterlandes? O gewiß! Und wieder und immer wieder durch diese schöne Erinnerung entzückt, ruft der Beglückte dann gleichsam schwörend aus: „Wie könn' ich dein vergessen; ich weiß, was du mir bist!“ — O Vaterland, du bist für mich das Land des Lernens, das Land des Könnens und des Schaffens, die Stätte meines ernstesten Strebens. In deine Zirkel hinein zeichnet sich wie eine vielfach gekreuzte und gebrochene Linie mein Lebenslauf. Du bist für mich die Stätte meines Entstehens, die Stätte meines Bestehens und, so Gott will, auch die Stätte meines — Vergehens. Hier gabst du mir, o Gott des Lebens, das Licht des Lebens, und hier soll dereinst, wenn du es willst, mein Leben, einer verlöschenden Fackel gleich entfliehen. Hier senkte sich dein Lebensgeist hinein in meinen Staub, und „hier gebe ich“, wie jener sterbende Feldherr sagte, „der Erde die Atome wieder, die sich zu Schmerz und Freud' in mir vereint.“ — Das Land, das da meine Elternhütte birgt, über alles schön, so daß ich sie nicht mit einem Königsschloß vertauschen möchte, diese Stätte meines Ursprungs, — das ist mein Vaterland; und, wo sich für mich einst ein Hügel wölben will, friedlich und still, das allein nur, das ist mein Vaterland! —

Fast sind es 100 Jahre her, seitdem ein deutscher Freiheitsdichter sich fragend an die damals zersplitterte deutsche Nation wandte. Es war Ernst Moritz Arndt, jener rastlose Greis mit Feuereifer, der in jenen trüben Zeiten das verschwundene Vaterland suchte, der da mit apostelgleichem Mute den bestehenden Verhältnissen entgegentrat, und welcher seinem zu Grabe getragenen Vaterlande die baldige Auferstehung prophezeite. Ja, er sang's schon in jenen Tagen, wo und was unser Vaterland ist: „Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo seine Sterne dir zuerst leuchteten, wo seine Sturmwinde dir mit heiligem Schrecken durch die Seele brausten, wo seine Blicke dir zuerst seine Allmacht offenbarten, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland! Wo das erste Menschaug' sich liebend über deine Wiege neigte, wo deine Mutter dich mit Freuden auf dem Schoße trug und dein Vater dir die Lehren der Weisheit und des Christentums ins Herz grub, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland!“ — „Was ist des Deutschen Vaterland?“ so erklang damals fragend des Dichters Wort; und wie wandernd, wie irrend zog er von Gau zu Gau, von Land zu Land, sein verschwundenes Vaterland zu suchen, und er fand es nicht. Er fand nur, daß nicht diese Gaue, diese Lande allein, sondern sie allesamt sein Vaterland ausmachen müßten; und triumphierend über diese gefundene Wahrheit, bricht er in den Jubelruf aus: „Das ganze Deutschland soll es sein!“ — Ja, das ganze Deutschland soll es sein! so rufen wir auch heute noch. Das ganze Deutschland ist unser Vaterland, dieses Deutschland, das der Dichter im Liede über alles preist, dieses Deutschland, das da reicht von dem Rheine bis zur Weichsel und von den Nord- und Ostsee-Fluten bis zu den schimmernden Alpen! —

Um dieses Vaterland nun siehst du einen lebendigen Zaun gezogen, gebildet aus den eigenen Söhnen des Reiches. Es ist dieses das deutsche Heer, das dich jeden Augenblick schützt gegen innere und äußere Gewalt. In dem Vaterlande aber siehst du deinen Kaiser, wie er selbst hin und her eilt, ordnet und leitet. Und schaue ihn dir nur an, diesen Kaiser; ein wahrhafter Held ist er, aber nicht des Krieges, o nein, sondern des Friedens. Seine ganze Erscheinung, sein ganzes Tun und Lassen, es ruft dir zu: Fürchte Gott, und ehre deinen König! Dort nun, wo das Auge deines Kaisers auf dich blickt, dort, wo du deinen Kaiser huldigend begrüßen kannst, da ist deine Heimat, da ist dein Vaterland!

Warum ist dieses Vaterland uns teuer?

Fragen wir uns zunächst, was heißt es denn, das Vaterland ist uns teuer? — Es heißt, das Vaterland hat für uns einen großen Wert, ihm hinterliegt ein hoher Preis. Wenden wir uns zunächst an den Wert:

Was würde es wohl einem Kinde nützen, geboren zu sein, wenn sich ihm nicht liebend die Mutterarme öffneten, um dasselbe zu pflegen. Wie eine zärtlich liebende Mutter handelt unser Vaterland. Es hegt und trägt uns, ja, es eröffnet uns doch das Feld für unserer Hände Arbeit, für Ackerbau und Viehzucht, für Handel, Gewerbe und Industrie. Wie eine brave Mutter, wie ein guter Vater das Kind frühzeitig unter-

weisen und auf den Ernst des Lebens vorbereiten, so tut es auch das Vaterland. In den Schulen, die es allervorts errichtet, selbst auf dem kleinsten und ärmsten Dörfchen, da öffnet es ja belehrend seinen Mund. Wie gute Eltern ihr Kind vor jeder Gefahr, vor jedem Schaden hüten und bewahren, so tut's auch das Vaterland durch den schützenden Arm seiner strafenden Gerichte und durch sein allezeit schlagfertiges Heer. Kein Wunder, wenn der Deutsche in Liebe erglüht für dieses Vaterland, kein Wunder, wenn er dankerfüllten Herzens singt: „Treue Liebe bis zum Grabe schwör' ich dir mit Herz und Hand; was ich bin, und was ich habe, dank' ich dir, mein Vaterland!“ Das Vaterland, es sichert uns unser Leben und unser Bestehen; darum ist es uns teuer! — Es ist uns aber auch teuer um der Freiheit willen, die uns kein anderes Land der Erde geben kann. Nur im Vaterlande allein ist es möglich, die Freiheit zu empfinden und zu genießen. Damit soll durchaus nicht gesagt sein, daß der Untertan in seinem Vaterlande schalten und walten kann, wie er will. O nein, wenn irgend ein Land der Erde, so ist gerade Deutschland das Land der Gesetze, das Land der Zucht und Ordnung. Aber — wir, die wir in Deutschland wohnen, wir empfinden diese Gesetze nicht als drückende Fesseln, weil wir ihren guten Zweck erkennen, und weil wir daran gewöhnt sind. In dieser Hinsicht begrüßt ja auch der Dichter selbst die Gesetze als Freiheit, wenn er spricht: „Da ist Freiheit, wo du in den Gesetzen und Weisen deiner Väter leben darfst, wo dich beglückt, was schon deinen Ureltervater beglückte, wo nicht fremde Herren über dich gebieten und fremde Treiber dich treiben, wie man das Vieh mit dem Stecken treibt. — Dieses Vaterland und diese Freiheit, sie sind ein Schatz, der eine unendliche Liebe und Treue in sich verschließt, sie sind das edelste Gut, das ein guter Mensch auf Erden besitzt und zu besitzen begehrt.“ — Unser Vaterland ist uns teuer unserer Muttersprache wegen, die in unserem Munde ihre Wiege- und Pflegestätte hat, und welche jedes Deutschen Herz, jedes Deutschen Ohr und Zunge ein Labfal ist und bleibt: „Muttersprache, Mutterlaut, wie so wonnesam, so traut!“ Ja, du bist es, die sich unserm Munde entringt, wenn das Herz von Lust und Freude voll ist; du bist es, die da Liebe und Freundschaft knüpft; du bist es, welche Wahrheit und Recht verkündet; du bist es, die sich betend auf zum Himmel schwingt; du bist es, die Gott im Himmel Lieder singt, wenn gleich aller Völker Zungen zu Gottes Lob berufen sind. — Unser Vaterland ist uns teuer um aller schönen Erinnerungen willen. Es ist uns teuer unserer Eltern, Geschwister, Verwandten und Bekannten wegen und um alles dessen, was uns lieb und wert ist.

Diesem theuren Vaterlande nun hinterliegt ein hoher Preis! — Oft, oft, ja sehr oft ist er gezahlt worden dort, dort auf dem blutigen Felde der Gefahr! — Von jenen Tagen an, da Germaniens urwüchsige Gestalten die deutschen Wälder durchschritten, bis auf die Gegenwart hin, immer hat es Kriege gegeben, Kämpfe, oft gewaltig und schwer! Wer zählt all die Helden, die für dieses Vaterland gefallen? Wer zählt die Ströme Blutes, welche Deutschlands Boden neigten? Wer zählt die

Tränen, die der Tod der Gefallenen den Hinterbliebenen ausgepreßt? Wahrlich, wenn wir das bedenken, so müssen wir es uns eingestehen, große, wahrhaft große Opfer sind gebracht worden auf unseres Vaterlandes Altar, Opfer, für dieses Vaterland, für dich und mich, und da sollte uns dieses Vaterland nicht teuer sein? O gewiß! Wohlan denn, so folgen wir der Aufforderung des Dichters, die an uns ergeht: „Was sterbend, doch als Sieger sie erwarben, o schätz' es als ein unantastbar Gut, den neuen Bund, für den sie jauchzend starben, der Freiheit Bund, getauft mit Heldenblut!“

Was müssen wir tun, um uns diesem teuren Vaterlande anzuschließen?

Was heißt es zunächst, sich jemandem anschließen? Es heißt, ihm bereitwillig folgen. Dieses bereitwillige Zusammengehen findet in der Zuneigung seine Erklärung, und es währt so lange, als die Achtung gegen den, dem ich gefolgt bin, nicht schwindet. Hieraus ergibt sich für uns eine doppelte Pflicht, eine Pflicht gegen unsern Herrn und Kaiser und eine solche gegen das Vaterland.

Welches ist denn nun die Pflicht, welche Untertanen gegen ihren Landesvater haben? Es ist dieselbe Pflicht, welche Kinder ihren Eltern gegenüber zu erfüllen haben. Göttlicher Wille hat sie uns eingeschärft, indem er sprach: Ehre Vater und Mutter! Wie ein gutes Kind in den Eltern Stellvertreter Gottes erblickt und ihnen deshalb gern das Opfer der Ehre, der Liebe und des Gehorsams darbringt, so haben auch die Untertanen ihrem Landesvater gegenüber ein Gleiches zu erfüllen. Der König und Kaiser, ein Gesalbter des Herrn, er ist berufen, das Volk zu führen und zu regieren. Bringen wir ihm darum gern Ehre, Liebe und Gehorsam dar. Ehren wir seinen Namen, lieben wir seine Person, gehorchen wir seinen Gesetzen. Die Königs- und Fürstentreue ist ja allezeit eine rühmlichst bekannte Tugend des deutschen Volkes gewesen, und fester als bei allen andern Völkern hat sich hier das Band der Liebe zwischen Fürst und Volk geknüpft. Und wie sollte es auch anders sein. Liebe erzeugt Gegenliebe, sagt schon das Sprichwort. Wie sich an der Elternliebe die Kindesliebe entzündet, so wird auch des Volkes Liebe durch des Fürsten Liebe geweckt und genährt. Wo aber diese mächtige Flamme der Liebe lodert, da werden Ehre und Gehorsam selbstverständlich.

Welches ist nun endlich die Pflicht gegen unser Vaterland? Der Dichter zeigt uns dieselbe in den Worten: „Einigkeit und Recht und Freiheit für das deutsche Vaterland! . . .“ Wie steht es nun mit dieser Einigkeit in unserm Vaterlande? Ist sie denn schon Gegenstand des Preises deutscher Dichter geworden? Bis jetzt noch nicht! Sollte es aber wirklich welche geben, die dies getan, so haben sie eben nur Augenblicksbilder geliefert. Wohl stand Preußens Volk in den Befreiungskriegen, wohl stand Alldeutschland in dem deutsch-französischen Kriege wie ein Mann dem Feinde gegenüber. Eine Einheit in Waffen bedingt aber immer noch keine Einheit im Frieden. In der Not macht man auch schließlich den Feind zum Freund, um mit seiner Hilfe den größeren

Feind zu besiegen, wie dies die Geschichte sehr oft zeigt. Ein deutsches Reich darf wohl Anspruch auf eine ganze und volle Einheit erheben. In diesem Sinne ist sie aber immer noch zum Teil ein Wunsch deutscher Dichter geblieben. Darum wird uns das Streben nach Einigkeit so sehr empfohlen, wie es in der Fortsetzung des genannten Liedes ersichtlich ist, lautend: „Danach laßt uns alle streben brüderlich mit Herz und Hand“. Zwar preist derselbe Dichter in den Anfangszeilen seines Liedes unser Vaterland über alles, aber er setzt die Einheit als Bedingung voraus: „Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt, wenn es stets zu Schutz und Trutze brüderlich zusammenhält“. Was heißt dieses denn anders als, Deutschland steht dann hoch erhoben da, wenn es einig ist. Die Geschichte hat Beispiele genug, die uns zeigen, daß Uneinigkeit sich gar oft als deutscher Erbfeind bewies. Deutschlands frühere Kaiser und Fürsten haben oft mehr gegen innere, als gegen äußere Feinde zu kämpfen gehabt. Die einstige große Zerrissenheit unseres Vaterlandes findet hierin ihre Erklärung, und noch heute zählt Deutschland 26 Staaten. Die Ursache dieser Uneinigkeit ist die Herrschsucht einzelner. Einem aus marktigem Ursprunge entsprossenen Geschlechte fällt das Sichunterordnen schwer. Das arbeitende Deutschland ist es, welches sich oft befehdet. Der Arbeitgeber steht dem Arbeitnehmer, der Vorgesetzte dem Untergebenen nicht selten feindlich gegenüber. Liebe Kinder! Auch ihr werdet dereinst diesem arbeitenden Deutschland euch einreihen müssen, theils gehorchend, theils vielleicht auch mehr oder minder befehlend. Als Untergebene erfüllt treu eure Pflicht, erfüllt sie gewissenhaft, daß ihr gleichsam die Befehle eurer Vorgesetzten überflüssig macht. Als Vorgesetzte aber überhebet euch nicht. Wisset, daß ihr immer noch Untergebene seid und bleibt. Verleiht durch Ruhe und Liebe eurer Stellung die Würde, nicht durch gebieterische Formen, die da Uneinigkeit stiften. *) [Gehört dann nicht zu jenen Vorgesetzten, welche meinen, je mehr sie ihre Untergebenen knechten, desto mehr bauen sie an ihrer Ehre. Es ist doch wohl mehr Ehre, Vorgesetzter von verständigen und tüchtigen Untergebenen zu sein als ein solcher von bloßen Sklaven. Durch derartige Vorgänge ist schon vielen Tausenden unseres Volkes Lebensfreude und Vaterlandsliebe aus dem Herzen gerissen worden. Ihr entfremdet, stehen sie teilnahmslos da. Die Schuld hieran trägt oft gebieterisches Wesen, dem man mit Recht hier zurufen kann: „Ein jeder, der sich zum Könige macht, widersetzt sich dem Kaiser!“ —] Erhalten wir dem Vaterlande die Einigkeit. Wenn uns dieses aber gelingen soll, so erfüllen wir vorerst die Pflicht, die uns aus unserm höchsten Grundsatz erwächst: „Jedem das Seine!“ Die Gerechtigkeit, die wir gegen einander üben, ist die Vorbedingung der Einheit. In ihr verkörpert sich aber auch gleichzeitig die Freiheit, die im Verein mit Einheit und Gerechtigkeit die stete Sicherheit für die Größe Deutschlands birgt, die wir ihm schuldig sind. Wer so seinem Vaterlande gegenüber handelt, der hat die Mahnung zur That gemacht: „Aus Vaterland, aus teure, schließ' dich an!“ —

*) Das [Eingeklammerte] bleibt bei der Rede besser fort!

Ja, erkennen wir unser Vaterland, schätzen wir seinen Wert und tun wir ihm gegenüber stets unsere Pflicht, so zollen wir den besten Tribut der Hochachtung und des Dankes unserm Herrn und Kaiser, den wir jetzt freudig grüßen, indem wir rufen: Se. Majestät Wilhelm II., er lebe Hoch! Hoch! Hoch!

Das ästhetische Grundgesetz in Natur und Kunst.

Von Hans Schramm, Nürnberg,

Motto: „In welchem Sinne hat Plato gesagt, daß die Gottheit immer geometrisch verfähre?“
(Plutarch, Symposion VIII, 2)*)

Im Vordergrund des Interesses weiter Kreise des deutschen Volkes steht gegenwärtig eine lebhaft aufsteigende Bewegung der „bildenden“ Künste.

Man hat den hohen ästhetischen Gehalt der Kunst und den veredelnden Einfluß derselben vollstän- dig erkannt und nach Recht und Gebühr gewürdigt, und die Losung „Durch die Kunst für die Kunst“ erklingt nun immer lebhafter auch innerhalb der pädagogischen Reihen. Hier vor allem gilt es, zu studieren und zu prüfen, inwieweit man der Kunst mehr als bisher Raum in der Schule gewähren kann.

Zur rechten Würdigung der Kunst und der modernen Kunstbestrebungen sucht auch unsere nachfolgende Arbeit beizutragen, indem wir auf Grund der einschlägigen neueren und neuesten Literatur, sowie nach eigenen Untersuchungen und Erfahrungen das hochbedeutsame ästhetische Grundgesetz darzustellen versuchen, nach dem Natur und Kunst ihre Gebilde formen und gestalten: nämlich den goldenen Schnitt, die „göttliche Proportion“.

Zur Vorbereitung hierauf sei uns gestattet, einen kurzen geschichtlichen Rückblick auf die Lehre von den „Proportionen in der Kunst“ werfen zu dürfen.

Unter den Bedingungen der Schönheit aller natürlichen und künstlerischen Formengebilde nimmt die Beziehung, in welcher die einzelnen Teile eines Gegenstandes hinsichtlich ihrer Größe zu einander stehen, die erste Stelle ein. Diese Beziehung wird Verhältnismäßigkeit oder Proportion genannt.

Trotz der außerordentlichen Wichtigkeit der genannten Grundbedingung für die Formenschönheit und trotz aller Fortschritte auf dem Gebiete der Kunst und des Kunstgewerbes herrschte aber doch gerade in bezug auf die Regelung derjenigen Größenverhältnisse, die einen wohlgefälligen Eindruck zu bewirken vermögen, bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts eine kaum glaubliche Ratlosigkeit. Die Versuche, dieser Unsicherheit Herr zu werden, reichen bis in die ältesten Zeiten hinauf, und hervorragende Künstler waren es, die sich ehrlich abmühten, ja es als ihre Lebensaufgabe erachteten, hierin Klarheit und Festigkeit zu schaffen.

*) „Πως Πλάτων ἔλεγε τὸν θεὸν ἀεὶ γεωμετρεῖν.“

Polyklet, im 5. Jahrhundert v. Chr., war nach der Überlieferung der erste, welcher eine gewisse Gesetzmäßigkeit im Bau des Menschen erkannte und denselben in seinen Statuen Ausdruck verlieh. Er stellte eine Figur als Kanon auf und nach dieser Norm arbeiteten die griechischen Meister, und man sagte: „Polyklet hat die Kunst geschaffen“. Er stellte für jeden Körperteil ein genaues Maß fest.

Daß er aber nicht das normale Maßverhältnis gefunden hatte, geht daraus hervor, daß viele Meister nach ihm mit seinem Kanon nicht einverstanden waren und sich wieder ein eigenes System zurechtlegten, so Polyklos, Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer, Michelangelo, Johann Gottfried Schadow, Karl Gustav Carus, Karl Schmidt und andere.

Daraus können wir aber auch ersehen, daß kein einziges von allen diesen Proportionsgesetzen allgemeine Gültigkeit erlangte.

„Der menschliche Körper fügt sich eben nicht der starren Zahl. Es ist auch sehr umständlich und unkünstlerisch, nach Zahlen zu arbeiten.“ Und doch bewundern wir an den Werken genannter Künstler die Ebenmäßigkeit. Sie folgten wohl unbewußt ihrem Schönheitsgefühl und damit dem richtigen Maßstabe. „Das Schönheitsgefühl aber ist nichts anderes als die unbewußte Anwendung des goldenen Schnittes,“ und daß gerade der goldene Schnitt das ästhetische Grundgesetz in Natur und Kunst ist, das hat erst der Münchener Professor Dr. Zeising in seinem 1859 erschienenen Werke zur Evidenz nachgewiesen.*) — So epochemachend und großartig aber auch die Entdeckung Zeising's war, so erfüllte sie doch die Hoffnung nicht, die Zeising hegte: Seine Lehre fand nicht die gewünschte künstlerische Verwertung. Zeising hatte eben, wie die Meister vor ihm auch, wieder nur Maße in die Hand gegeben, in Zahlen ausgedrückt, und auf diese Weise konnte seine Lehre nicht populär werden, weil die Kontrolle darüber kolossale Schwierigkeiten bot und weil lange Zahlenreihen und Berechnungen nicht nach dem Geschmack des Künstlers sind. Es fehlte bis in die neueste Zeit an einem Mittel, wodurch es ermöglicht oder erleichtert worden wäre, die Wissenschaft Zeising's ins praktische Leben und in die Kunst zu übertragen —

Das Verdienst, der Wahrheit vom goldenen Schnitt den Weg in alle Gebiete der Kunst und Wissenschaft gebahnt zu haben, gebührt unstreitig dem Münchener Kunstmaler Dr. Adalbert Goeringer, denn er hat in dem „goldenen Zirkel“ ein Instrument erfunden, das in den Stand setzt, an einem beliebigen Objekte diejenigen Teile, welche sich nach dem goldenen Schnitt zu einander verhalten, aufzusuchen, und in demselben Verhältnisse in jeder Größe auf das Papier zu übertragen. Die Erfindung wurde im Jahre 1893 in allen europäischen Kulturstaaten patentiert.

Bevor wir jedoch näher auf diese ebenso sinnreiche, wie einfache Erfindung eingehen können, müssen wir das Wesen des goldenen Schnittes

*) „Neue Proportionen des menschlichen Körpers, aus einem bisher unerkannt gebliebenen, morphologischen Grundgesetze entwickelt.“ Leipzig 1854.

vom mathematischen Standpunkte aus kurz beleuchten. Unter dem goldenen Schnitt, „sectio aurea“ oder „sectio divina“ genannt,*) versteht man die Teilung einer Strecke in der Weise, daß sich die ganze Strecke zum größeren Abschnitte verhält wie der größere Abschnitt zum kleineren. Den kleineren Abschnitt nennt man den Minor, den größeren Abschnitt den Major des goldenen Schnittes; den Teilungspunkt bezeichnet man als dritten, inneren oder mittleren Punkt. —

Man kann also die Proportion des goldenen Schnittes auch so ausdrücken: Das Ganze verhält sich zum Major wie der Major zum Minor.

Arithmetisch genau läßt sich jedoch dieses Verhältnis nicht feststellen; approximativ wird es ausgedrückt durch die Zahlen 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 90, 145, 236, 381, 618, 1000. (Famésche Zahlenreihe.)

Nimmt man aus dieser Zahlenreihe beliebige 3 nebeneinanderstehende Zahlen heraus, z. B. 3, 5 und 8, so ist die erste, also 3, der Minor, die zweite, also 5, der Major und die dritte, also 8, das Ganze. Die Proportion heißt dann $3:5 = 5:8$.

Daß diese Proportion aber nur annähernd richtig ist, erhellt daraus, daß das Produkt der inneren Glieder 25, das der äußeren 24 ist.

Auf geometrischem Wege läßt sich jedoch die „stetige“ Teilung einer Linie ganz exakt darstellen. Wir verdanken diese Auflösung den Griechen und finden sie schon in der „Stoicheia“ oder den „Elementen der reinen Mathematik“ des Euklid in Alexandria, um 300 v. Chr.

Der Minorit Lukas Pacioli gab ihr in seinem 1509 erschienenen Buche die Bezeichnung „proportio divina“.

Auch Kepler (1571—1630) gebraucht in seinem Werke „Mysterium cosmographicum“ diese Bezeichnung. Welch hohe Bedeutung vor allem dieser große Gelehrte dem goldenen Schnitt beilegte, dafür zeugt folgender Ausspruch: „Inter continuas proportiones unum singulare genus est ‚proportionis divinae‘.“ („Unter den stetigen Proportionen nimmt eine ausgezeichnete Stellung ein die ‚göttliche Proportion‘.“)**)

Die Euklidische Konstruktion des goldenen Schnittes wird in folgender Weise ausgeführt.

Man zieht an einen Kreis eine Tangente von der Größe des Durchmessers und von ihrem äußeren Endpunkte eine Sekante durch den Mittelpunkt, so ist die Sekante nach dem

*) Diese Bezeichnungen stammen aus dem Mittelalter und lassen wohl den Schluß zu, daß man schon damals eine Ahnung von der hohen Bedeutung dieser Proportion hatte.

**) In dem genannten Werke äußert sich Kepler über den Wert des pyth. Lehrsatzes und des goldenen Schnittes in folgender Weise: „Es gibt 2 mathematische Sätze von unendlichem Nutzen und größtem Werte; den pythagoreischen Lehrsatz und den Satz von der göttlichen Proportion; der erste kann mit einer Masse Goldes, der letztere mit einem Edelstein verglichen werden.“

goldenen Schnitte oder stetig geteilt, d. h. der Durchmesser ist mittlere Proportionale zwischen der ganzen Sekante und ihrem äußeren Abschnitt.

Hierauf trägt man den äußeren Abschnitt oder den Minor der Sekante auf der Tangente oder dem Durchmesser ab, so ist auch die Tangente nach dem goldenen Schnitte geteilt.

Die Proportionen des goldenen Schnittes sind hier:

$$\text{I. } AB:BC = BC:AC.$$

$$\text{II. } AD:AE = AE:DE.$$

Wir würden es als einen Mangel dieser Arbeit betrachten, wenn wir den mathematischen Beweis für den goldenen Schnitt weglassen würden, wollen ihn deshalb in aller Kürze und in leichtfaßlicher Weise erbringen.

Wir ziehen CD und BD und den Radius nach D und beweisen zunächst, daß der Sehnen-Tangentenwinkel CDA gleich ist dem Peripheriewinkel DBC im entgegengesetzten Kreisabschnitte.

I. Der Winkel CDB ist ein rechter als Peripheriewinkel im Halbkreise. (Thales, 640 v. Chr.)

II. Der Winkel MDA ist gleichfalls ein rechter; denn der Radius zum Berührungspunkte der Tangente eines Kreises steht senkrecht auf der Tangente.

Jeder dieser rechten Winkel enthält den Winkel MDC.

Folglich muß, da der Winkel MDC sich selbst gleich ist, der Winkel CDA gleich sein dem Winkel MDB; denn Gleiches von Gleichem subtrahiert gibt Gleiches.

Da aber die Winkel MDB und MBD als Basismwinkel eines gleichschenkligen Dreiecks einander gleich sind, so muß auch der Winkel CDA gleich sein dem Winkel MBD; denn sind zwei Größen einzeln einer dritten gleich, so sind sie auch unter sich gleich.

Den Winkel MBD bezeichnen wir als Winkel CBD. Somit ist der Sehnen-Tangentenwinkel CDA gleich dem Peripheriewinkel CBD im gegenüberliegenden Kreisabschnitte. Da ferner der Winkel DAC sich selbst gleich ist, so sind in den Dreiecken DCA und DBA zwei Winkel bezüglich gleich; folglich sind diese Dreiecke einander ähnlich.

In ähnlichen Dreiecken aber sind die entsprechenden Seiten proportional; also verhält sich die Seite AB des Dreiecks ABD zur Seite AD dieses Dreiecks ebenso wie die Seite AD des Dreiecks ADC zur Seite AC dieses Dreiecks.

Da aber AD nach der Voraussetzung und Konstruktion gleich ist BC, so zeigt die Sekante BC die folgende Proportion des goldenen Schnittes:

$$AB:BC = BC:AC.$$

(Fortsetzung folgt.)

Autoritätsmethode und rationelle Methode in der Ethik.

Von Hauptlehrer Alempy, Lindenhorst.

Der Ausdruck Methode ist uns Pädagogen sehr geläufig. Wir sprechen von einer Schreib- und Lese-, von einer Normalwort- und Rechenmethode, von einer Methode in Religion, Geschichte, Geographie usw. Wir kennen die akroamatische, heuristische und katechetische, die progressive und die regressive, die synthetische und die analytische, die deduktive und die induktive Methode u. a. Wir verstehen unter Methode immer ein nach Grundsätzen geregeltes Unterrichtsverfahren zur Erreichung eines bestimmten praktischen Zweckes. — Die Bedeutung des Wortes Methode reicht aber über die bloße Praxis hinaus. Auch der Theoretiker, der Mann der Wissenschaft, hat seine Methode: die Methode der Forschung, d. i. ein bestimmtes Verfahren, nach dem er sein System begründet, sein Lehrgebäude aufbaut. Der Psychologe z. B. kann zur Lösung seiner Probleme einen dreifachen Weg einschlagen. Geht er ausschließlich von den Tatsachen der Erfahrung aus und steigt von ihnen, als dem Besonderen, durch Abstraktion zu jenen allgemeinen Gesetzen empor, in deren Feststellung die Erklärung der Erscheinungen enthalten ist, so benutzt er die Methode der Induktion. Nimmt er dagegen ausschließlich seinen Ausgangspunkt von dem metaphysischen Begriff des psychischen Geschehens und strebt nun von hier aus durch eine Reihe von Schlüssen den empirisch gegebenen besonderen Erscheinungen zu, so ist seine Methode die der Deduktion. Wer endlich beide Methoden vereinigt und nach den Umständen bald der einen, bald der andern folgt, steht auf dem Boden der kombinierenden (genetischen) Methode.

Auch die ethische Wissenschaft, um die es sich in dieser Arbeit handelt, hat ihre Methode. Um dieselbe besser zu erkennen, ist es rätlich, sich den Inhalt der Ethik einmal genauer anzusehen. Wir fragen daher zunächst: „Welches ist der Inhalt, das Problem, die Aufgabe der Ethik?“

Dinge, Ereignisse und Handlungen kann man in doppelter Weise betrachten. Man kann einerseits fragen, was geschehen ist, wie etwas geschehen ist und wie das Geschehene widerspruchsfrei zu erklären ist. Andererseits kann man aber auch von dem allen absehen und fragen: welchen Wert hat das Geschehene? was ist darüber zu urteilen? — Gewisse Dinge und Ereignisse erhalten nämlich in unserm Geiste noch einen Zusatz des Vorziehens und des Verwerfens, des Lobes und des Tadel. Haben wir z. B. die Tat des barmherzigen Samariters vor Augen, so machen wir uns zunächst die äußeren Umstände klar, wir unterrichten uns über das „Was“ und „Wie“ des Ereignisses. Dabei bleiben wir jedoch nicht stehen. Die Vorstellung von der angeschauten Handlung erhält in unserm Innern einen Zusatz, indem wir sofort den Samariter loben und den Priester sowohl, als auch den Leviten tadeln. Lob und Tadel nehmen die Form des Urteils an, indem wir etwa sagen: der Samariter war barmherzig, Priester und Levit waren unbarmherzig, die Tat des Samariters gefällt, das Verhalten von Priester und Levit mißfällt. Mit diesen Urteilen des Lobes und des Tadel, des Vorziehens

und Verwerfens, des Beifalls und des Mißfallens hat es die Ethik zu tun. Die Art dieser Urtheile müssen wir jedoch noch genauer bestimmen. Auch beim Betrachten eines Bildes — oder nach der glücklichen Lösung eines Rechenexempels fällen wir Urtheile. Vom Bilde sagen wir: es ist schön, oder es ist häßlich; von der Lösung der Rechenaufgabe sagen wir: sie ist richtig, oder sie ist falsch. Die Ausdrücke schön und häßlich gehören der Ästhetik an, richtig und falsch sind logische Begriffe. Nenne ich dagegen die That des Samariters gut und die der Räuber böse, so habe ich sittliche Urtheile. Sie betreffen die Gesinnung. Und solche sittlichen Urtheile bilden den Inhalt, das Material der Ethik.

Dieses Material ist umfangreich. Unsere Sprache ist reich an Ausdrücken, die der Ethik angehören. Wir nennen z. B. liebevoll, gütig, uneigennützig, barmherzig, sanftmüthig, demüthig, bescheiden, edel, großmüthig, hochherzig, gerecht, rechtschaffen, ehrlich, lauter, wahrhaftig, treu, bieder ufm. und ihre Gegensätze. Aus dem häufigen Vorkommen ethischer Urtheile läßt sich schließen, eine wie große Rolle das Ethische im Menschenleben spielt. Und in der That: wo nur in der menschlichen Gesellschaft Handlungen vorkommen, die das Interesse einer anderen Person berühren, sei es wohlthuend oder wehetuend, da pflegt eine solche Handlung auch stets ein Urtheil wachzurufen, worin dieselbe gewertet wird! (Dörpfeld, Zur Ethik.) Überall begegnen wir ethischen Urtheilen; Grundsätzen und Forderungen: im täglichen Leben, in den Sitten und Gebräuchen, in den Literaturwerken der Gegenwart und der Vergangenheit, in der biblischen und in der Profan-Geschichte, in den Staatsgesetzen usw. Und solche Urtheile sind nicht bloß vorhanden, sondern sie drängen sich mit Nothwendigkeit auf. Überall im Leben werden Grundsätze ausgesprochen und Forderungen aufgestellt, die mit Nothwendigkeit aus der Beurteilung des persönlichen Lebens hervorgegangen sind. Die Grundsätze werden auch für das Leben festgehalten, man richtet sich danach wie nach einer Richtschnur, oder man weiß, daß man von ihnen abweicht, es bilden sich danach Handlungsweisen, Einrichtungen, Lebensformen, Sitten aus; solche Verhältnisse und die Personen selbst werden daran gemessen, d. h. es wird festgestellt, ob und inwieweit sie den Grundsätzen und Forderungen entsprechen oder nicht entsprechen. Daher können wir sagen: die Beurteilung des persönlichen Lebens und seiner Verhältnisse nach Wert oder Unwert ist eine allgemeine Tatsache des menschlichen Bewußtseins. Jeder kennt eine solche Beurteilung. Wo wir auf Verhältnisse persönlichen Lebens stoßen und nicht etwa wirklich Gleichgültiges vorliegt, können wir gar nicht anders, wir müssen ihnen einen Wert oder Unwert beimesen. Wir erfahren hier in unserm Innern ebenso einen Zwang, wie in der Welt der äußeren Erfahrung, wenn uns ein Gegenstand, eine Erscheinung gegeben wird. Die Auffassung, daß es wirklich ein Haus, ein Baum ist, was wir jetzt wahrnehmen, wird uns da ausgenötigt, und ebenso ist uns das Beurteilen in unserer inneren Erfahrung gegeben. Wir sind daran gebunden, und wir können uns der sich uns unwillkürlich aufdrängenden Beurteilung nicht willkürlich entziehen. Sehen wir z. B., wie der reiche Mann den armen Lazarus behandelt, wie Priester und

Levit an dem Unglücklichen vorübergehen, dagegen der Samariter ihn pflegt, wie Absalom an seinem Vater handelt, wie David den Urias, Herodes die Kinder in Bethlehem tötet, wie Judas Ischarioth den Herrn verrät und wie Petrus ihn verleugnet, so erwacht in uns mit Notwendigkeit ein Urtheil.

Aber dieses Urtheil ist nicht bei allen Menschen dasselbe. In den angegebenen Beispielen werden wir ja wohl die handelnden Personen tadeln. Man denke sich aber folgende Fälle: Einem tollkühnen Diebe ist ein Diebstahl trotz großer Gefahr gelungen. Werden ihn seine Genossen tadeln? Wir verurtheilen Caserio, den Mörder Carnots, wir verurtheilen Hödel und Nobiling auf das schärfste: werden sie nicht von den Mitgliedern der Anarchistenbande gelobt werden? Als Livingstone einst einem afrikanischen Wilden, der seinen Vater, zwei Nachbarn und eine Frau getötet hatte, sagte: „Du, was wird Gott sagen, wenn du vor seinen Richterstuhl treten mußt?“ antwortete er: „Gott wird mich loben; er wird sagen, daß ich ein tüchtiger Kerl bin!“ — Unter den Patagoniern herrscht die Sitte, daß die Kinder die lästig fallenden, alt gewordenen Väter und Mütter töten. Man denke weiter an Dinge, die unter das sechste Gebot fallen. Wie anders urtheilt der Mohammedaner darüber als der Christ. Ja sogar bei demselben Menschen ist das sittliche Urtheil verschieden in den verschiedenen Lebensaltern. Die sittlichen Begriffe des Kindes sind andere wie die des Erwachsenen. Luther bekämpfte als Mann, was er als Jüngling verehrte, während Saulus haßte, was Paulus liebte. Jesus sagte selbst zu seinen Jüngern, ihre Verfolger würden glauben, Gott einen Dienst zu tun. Aus den angegebenen Beispielen (weitere Beispiele bei Flügel, das Ich und die sittlichen Ideen) geht hervor, daß die Urtheile über dieselbe Sache sehr verschieden lauten können. Daher ist eine wissenschaftliche Untersuchung der Urtheile selbst durchaus notwendig. Es muß festgestellt werden: was ist gut und böse; welches sind die Normen, die Gesetze der Beurteilung? Welches sind die Kennzeichen des Guten und Bösen? Diese Fragen bezeichnen den Gegenstand der Ethik. Ihre Aufgabe ist also, zu sagen, was gut und böse ist.

Die Art, wie sie das Gute und das Böse begründet, ist die Methode der Ethik. Diese hat mit der Unterrichtsmethode nichts zu tun. Letztere findet die ethischen Sätze und Urtheile mit ihren Gründen fertig vor und fragt nur: wie ist es anzufangen, daß die Zöglinge z. B. barmherzig, wahrheitsliebend, ehrlich, patriotisch usw. werden? Die Antwort auf diese Frage gibt allein die Psychologie. Diese Frage gehört also der Ethik nicht an. — Es ist (namentlich für den praktischen Pädagogen) sehr wichtig, den Unterschied von Unterrichtsmethode und Methode der Ethik genau zu merken. Aus der Vermischung der beiden Methoden sind schon die größten Mißverständnisse gefolgt. Man hat z. B. gesagt: „Herbart, Ziller und Dörpfeld kann man nicht zustimmen, weil sie die Autoritätsmethode verwerfen und an ihre Stelle die rationelle Methode setzen. Ohne Autorität kann man doch in der Schule nicht auskommen, und ohne den Hinweis auf eine höhere Autorität fehlt unsrer Arbeit das sichere Fundament.“ Es ist uns nach dem Gesagten klar, welche falsche An-

nahme diesem Mißverständnis zugrunde liegt, und wie man, ohne es zu wollen, jenen Männern Unrecht tut. — Nach diesen notwendigen Vorbemerkungen gehen wir dazu über, die Methode der Ethik selbst kennen zu lernen.

Die Ethik kennt nicht bloß eine Methode, sondern es gibt vier Methoden der Ethik: die anthropologische, die kosmologische, die theologische und die rationelle. Die drei ersten Methoden haben miteinander gemein, daß bei ihnen nicht das Gute an sich, sondern nur inbezug auf etwas Anderes gelobt wird. Sie setzen also einen Beziehungspunkt voraus, um deswillen der auf das sogen. Gute oder Böse gerichtete Wille gelobt oder getadelt wird. Dieser Beziehungspunkt ist bei der ersten Methode der Mensch selbst. Auf die Frage: was ist gut? wird geantwortet: gut ist, was mir nützt. Dies ist der Standpunkt der Egoisten und Eudämonisten. — Bei der kosmologischen Methode ist der Beziehungspunkt die gesamte Weltanschauung. Man geht von dem aus, was man für das metaphysisch Letzte hält. Das kann z. B. sein die Natur, „der von Gott durchdrungene Leib Gottes“, das „Ich“, auch der „Wille“ usw. Die Ethik stellt dann die Forderung, nach Übereinstimmung mit diesem Letzten zu trachten, und gibt den Weg an, wie diese Übereinstimmung zu erreichen ist. Die Frage „was ist gut?“ beantwortet sie etwa mit den Worten: „Gut ist, was uns zu dem absoluten Ich, zum absoluten Willen, zur Natur usw. zurückbildet.“

Die theologische Methode ist für uns die wichtigste. Sie ist diejenige, die wir die Autoritätsmethode genannt und der rationellen Methode gegenüber gestellt haben. Bei ihr müssen wir verweilen.

A. Die Autoritätsmethode.

Sie heißt Autoritätsmethode, weil sie (in Übereinstimmung mit der anthropologischen und kosmologischen Methode) kein absolut Gutes kennt, das an sich Beifall verdient, sondern das Gute nur in Beziehung auf eine Autorität, auf den göttlichen Willen oder in bezug auf die heilige Schrift (in der der göttliche Wille ausgedrückt ist) lobt. Wenn man fragt: was ist gut? so wird geantwortet: gut ist, was dem Willen Gottes entspricht, oder was Gott will, was Gott gefällt, was die Bibel verlangt usw. Die Autoritätsmethode geht von dem in der Bibel gegebenen ethischen Material aus und begnügt sich damit, dasselbe in eine systematische Ordnung zu bringen. Anders verfährt die rationelle Methode. Sie geht wie jede andere Wissenschaft von dem erfahrungsmäßig Gegebenen aus und sucht eine notwendige Erkenntnis zu gewinnen: d. i. ein solches Wissen, dessen Gegenteil unmöglich ist. In der Anschauungsweise der Autoritätsmethode sind wir groß geworden. Sie ist uns geläufig von Kindesbeinen an. Daher wird es uns schwer, von ihr uns zu trennen. Ja, eine solche Trennung will uns als pietätlos gegenüber der göttlichen Autorität erscheinen. Allein einerseits müssen wir uns jetzt wieder in Erinnerung rufen, daß wir es hier nicht mit der praktischen Anwendung der Ethik, also mit der Art zu tun haben, wie wir die ethischen Forderungen an die Kinder bringen, sondern lediglich mit der wissenschaft-

lichen Begründung derselben. Andererseits hoffen wir, daß uns der Nachweis gelingen wird, daß der theologische Standpunkt für die Begründung der Ethik unhaltbar ist (I.), 2. daß er in der Praxis das von ihm Erwartete nicht leistet (II.).

(Fortsetzung folgt.)

Die Zahlvorstellung und ihre Bedeutung für den ersten Rechenunterricht.

Von Seminarlehrer Rottgardt, Segeberg (Holst.).

(Schluß.)

Hier bleiben die Anhänger des Zählers als Mittel zur Bildung der Zahlvorstellung stehen. Durch das Zählen kommt aber keineswegs eine Vorstellung von der Zahl zustande, eine Vorstellung nämlich, die dem Kinde ermöglicht, sich ein Bild von der gefundenen Anzahl und ihrem Verhältnis zu anderen Mehrheiten zu machen. Das Zählen ist eben ein rein geistiger Akt; eine Vorstellung hat aber, wie wir gesehen haben, auch sinnliche Merkmale. Das gilt nicht nur von den konkreten Vorstellungen, wie in der Natur der Sache liegt, sondern auch von den abstrakten. Wollen wir uns z. B. eine Vorstellung von „Reichtum“ machen, so ist das nicht anders möglich, als dadurch, daß wir uns irgend ein Sinnliches vorstellen, an dem die typischen Merkmale des Reichtums zum Ausdruck kommen. Einer stellt sich vielleicht eine große Summe Geldes vor, ein anderer die äußeren Kennzeichen einer reichen Lebensführung: Equipagen, Pferde, Vergnügungen, Reisen usw. Sogar die rein begrifflichen Vorstellungen können, wenn sie klar sein sollen, der sinnlichen Momente nicht entbehren. — Der Begriff „Schmetterlingsblüter“ läßt sich nicht anders denken, als wenn man sich irgend einen Schmetterlingsblüter, etwa eine Erbse, vorstellt und ihren charakteristischen Merkmalen besondere Beachtung schenkt. — So wird es auch bei der Zahl darauf ankommen, neben dem rein geistigen Moment der Zähl-tätigkeit auch sinnliche Momente in das Gesamtbild mit aufzunehmen. Welche sinnlichen Momente werden das sein? Es können, wie schon hervorgehoben wurde, zeitliche und räumliche Beziehungen den sinnlichen Gehalt der Zahlvorstellung ausmachen, also entweder das zeitliche Nacheinander oder das räumliche Nebeneinander. Doch ist das letztere geeigneter, weil es eine gleichzeitige, momentane Vorstellung ermöglicht, während in einer Zeitfolge immer nur ein bestimmter Zeitpunkt zum Bewußtsein kommt. Die meisten Menschen stellen die Zahl auch als ein räumliches Nebeneinander vor. Unter welchem Bilde das geschieht, wird einmal von der Art der ihrer Zahl nach vorgestellten Gegenstände abhängen, dann aber auch von der Weise, wie die ersten Zahlvorstellungen durch Unterricht oder durch zufällige Einwirkungen der Umgebung in der ersten Jugend gebildet worden sind. Ein mir bekannter Kassenbeamter stellte sich die Zahlen, auch wenn es sich nicht gerade um Geldstücke handelte, in der Anordnung vor, wie er die Geldstücke auf den Zahl-tisch zu legen pflegte. Ein junger Mann, der sich für Militärwesen

interessierte, hat mir gesagt, daß er sich jede beliebige Zahl unter dem Bilde der Soldatenaufstellung vorstelle. Am weitaus häufigsten scheint die Vorstellung der Zahlen unter dem Bilde einer Reihe, einer geraden Linie, zu sein. Daß Raumvorstellungen die besten Hilfen für die Zahlvorstellung sind, dürfte auch daraus hervorgehen, daß die zeitliche Aufeinanderfolge, das Nacheinander, sich in der Vorstellung in ein räumliches Nebeneinander verwandelt, wie Umfragen bei Bekannten mir gezeigt haben. Einige, wie auch ich selber, stellen sich den Verlauf eines Jahres unter dem Bilde einer geraden Linie vor, auf der wir uns von Tag zu Tag, von Monat zu Monat weiter fortbewegen. Andern stellt sich der Verlauf eines Jahres als ein Kreislauf dar, vielleicht auch als die Bewegung auf einer Ellipse, was dann wohl auf den Zusammenhang der Zeit mit dem Kreislauf der Erde um die Sonne zurückzuführen ist. Als Kuriosum möge noch erwähnt werden, daß ich einmal von einer Dame gehört habe, die sich den Zeitraum von 14 Tagen in Form einer Ellipse vorstellte, so daß an den Endpunkten der großen Achse immer ein Sonntag lag. Wahrscheinlich ist das dieselbe gewesen, die sich die Zahlen von je 20 zu 20 auch in Ellipsen versinnlichte. — Aus diesen Überlegungen und Beobachtungen folgt also:

Die Zahlvorstellung kann einer räumlichen Stütze nicht entbehren.

Die stützende Raumvorstellung, die der Zahlvorstellung erst zu der nötigen Klarheit verhilft, kann zweierlei Art sein; entweder ist es eine Gruppen- oder eine Reihenvorstellung. Lay, Beeg und manche andere reden der Gruppenvorstellung das Wort. Lay hat durch Experimente mit seinen quadratischen Zahlbildern nachgewiesen, daß dieselben, was die Leichtigkeit der Auffassung und Reproduktion anlangt, alle andern Anordnungen, Reihen und sonstige Zahlbilder, übertreffen. Das kann ohne weiteres zugegeben werden. Nur möchte ich die leichte Auffassung der Bilder nicht gerade als einen Vorzug derselben ansehen, insofern die ersten Rechenresultate aus denselben gewonnen werden sollen. Lay rühmt nämlich an den Gruppenbildern, daß aus ihrem „Erinnerungsbild die einzuprägenden Rechensächchen unmittelbar durch Ablesen gewonnen werden können“. Man beachte: Die Rechensächchen sollen gewonnen werden! Also das Kind soll schließen: Weil in dem Bilde der 5 die Bilder der 2 und der 3 enthalten sind, ist $3 + 2 = 5$. Wie nun, wenn das Kind das Zahlbild vergessen hat? Weil das Zahlbild die Quelle seiner Erkenntnis ist, würde mit dem Versiegen dieser Quelle auch die daraus gewonnenen Erkenntnisse verschwinden. Das Zahlbild dürfte also nicht Grund seines Wissen und Könnens sein, sondern kann vielmehr nur als Stütze derselben dienen. Als solches möchte ich daselbe aufgefaßt und benutzt wissen. Den soliden Grund der Zahlkenntnis und des Rechnens sehe ich in dem Zählen der einzelnen Einheiten. Deswegen möchte ich auch die Reihenvorstellung als räumliche Ergänzung der Zahlvorstellung dem Gruppenbild vorziehen. Es sei mir gestattet, diese Bevorzugung des näheren zu begründen: Wenn man irgend welche beweglichen Gegenstände zählen will, so ordnet man sie unwillkürlich in Reihen. Das geht auch aus dem Wesen des Zählens hervor. Um

nämlich den Parallelismus der Zählreihe mit der zu zählenden Reihe von Gegenständen bequem herstellen zu können, ordnet man diese geradlinig an. Weiter wird die Reihenordnung das Verständnis des Systems, besonders den Fortschritt in den Kreis bis 200 nur fördern können. Schließlich dürfte die mathematische Vorstellung von der Reihe der reellen Zahlen die Entscheidung für die Reihenordnung noch bestärken. Für die Zahlen über 10 resp. 12 haben die Vertreter der Gruppenbilder auch nichts gegen die Reihenvorstellung. Im Interesse der Einheitlichkeit der Zahlvorstellung wird dann aber dieselbe Anordnung auch im ersten Zehner dem Gruppenbild vorzuziehen sein. Durch eine feststehende Gruppierung in der Reihe kann auch hier die Übersichtlichkeit erhöht werden. Eine Anordnung von 3, 2, 3, 2 dürfte wohl das Gegebene sein. Also etwa so: Das sind allerdings auch Bilder; sie sind jedoch nicht die Quelle der Erkenntnis, sondern werden mit dem Rechnen dem Kinde zum klaren, vollen Bewußtsein kommen. Auch leiten sie ohne weiteres auf die reihenmäßige Vorstellung auch der größeren Zahlen und das Verständnis des Zehnersystems hin.

Es ergibt sich also:

Mit Rücksicht auf die Begründung der Zahlvorstellung durch das Zählen und im Hinblick auf die später folgende Einführung in das Zehnersystem ist die Reihenvorstellung der Gruppenvorstellung als sinnlicher Gehalt der Zahlvorstellung vorzuziehen.

Was hat nun der erste Rechenunterricht zu tun, um diese Zahlvorstellung zu erzeugen und zu verwerten? Zur Erzeugung derselben ist zweierlei notwendig: Die Kinder müssen zählen lernen und es ist für ein Anschauungsmittel zu sorgen, das der Auffassung der Zahl als räumliche Reihenvorstellung Vorschub leistet. Wie weit sich die ersten Zählübungen erstrecken werden, wird von den Umständen abhängen. In den meisten Fällen wird man gut tun, sich mit der Reihe bis 5 zu begnügen. Über die Einübung des bewußten Zählens hat Tancz sich in seiner Schrift „Das Rechnen auf der Unterstufe“ des weiteren verbreitet, so daß ich mich auf einen Hinweis auf diese Darlegungen beschränken kann. Er übt das Zählen an hörbaren und sichtbaren Vorgängen und an Gegenständen, mit und ohne Muskelbewegung von seiten der Schüler, bis es zur Festigkeit gebracht ist.

Weiter hätte der Rechenunterricht für ein passendes Anschauungsmittel zu sorgen. Welche Anforderungen sind an dasselbe zu stellen? Die Frage wäre zu beantworten aus dem Wesen der Zahlvorstellung und der Natur des kindlichen Geistes. Da die Zahl als solche die Aufmerksamkeit des Schülers in Anspruch nehmen, das Interesse an der Sache jedoch ganz in den Hintergrund treten soll, ist es notwendig, daß gleichartige Gegenstände als Anschauungsmittel benutzt werden. Die verschiedenen Anschauungsmittel würden durch ihren Gegensatz das Kind ablenken von dem, was erfaßt werden soll: der Beziehung der Sachen aufeinander. Aus demselben Grunde ist von einem Wechsel unter verschiedenen Anschauungsmitteln abzuraten. Wohlgemerkt habe ich hier die Einführung in diese oder jene Rechnungsart im Auge; die Ver-

wertung dagegen zwingt im Gegenteil dazu, die gewonnene Erkenntnis auf die Umgebung des Kindes, also an den verschiedensten Gegenständen anzuwenden. Da die Selbsttätigkeit das Interesse erhöht, würde zu empfehlen sein, das Anschauungsmittel so zu wählen, daß es sich in der Hand eines jeden Kindes befindet. Soll das Kind aber selbst tätig sein, will man den Tastsinn und die Bewegungsvorstellung mit in den Dienst des Unterrichts stellen, dann muß das Anschauungsmittel beweglich sein. Die Anforderungen an ein Anschauungsmittel für den ersten Rechenunterricht wären demnach kurz die folgenden:

1. Als Anschauungsmittel müssen immer dieselben Gegenstände verwandt werden.
2. Dieselben müssen sich auch in der Hand des Kindes befinden.
3. Sie müssen beweglich sein.

Die meisten unserer gebräuchlichen Veranschaulichungsmittel entsprechen nicht allen drei Anforderungen zugleich. Meistens sind sie ungeeignet, von jedem Kinde benutzt zu werden. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Selbsttätigkeit und ihre Bedeutung für den Lernprozeß muß es jedoch jedem Lehrer wünschenswert erscheinen lassen, daß jeder seiner Schüler ein solches Lernmittel in der Hand habe. Als ein sehr brauchbares Anschauungsmittel für die ersten Zähl- und Rechenübungen empfehle ich jedem Lehrer die „Rechenpfennige“. Jedes Kind bekommt 10 Einpfennigstücke, die im Schulschrank in Schachteln aufbewahrt werden. Man kann selbstverständlich auch andere Scheiben von entsprechender Größe verwenden. Am Anfang jeder Rechenstunde werden die Pfennige den Kindern eingehändigt und von diesen auf die Schiefertafel gelegt, um ein Herabfallen zu verhindern. Um nun der reihenmäßigen Zahlauffassung Vorschub zu leisten, werden die Kinder veranlaßt, die Pfennige gleich in einer Reihe anzuordnen; und zwar wird zum Zwecke besserer Übersichtlichkeit gleichzeitig eine gewisse Gruppierung vorgenommen, wie sie oben schon angedeutet wurde. Dieser einfache für die Hand der Kinder bestimmte Apparat würde durch ein Klassenanschauungsmittel zu ergänzen sein. Dasselbe besteht aus einem Brett, in welches eine Reihe Stifte in obiger Anordnung eingebohrt sind. Die Pfennige werden hier durch rotgestrichene Holzscheiben vertreten, die mit Bohrlöchern zum Befestigen auf den Stiften versehen sind. — Nun noch ein Wort über die Richtung der Reihe. Man kann senkrechte und wagerechte Richtung wählen. Für die momentane Zahlauffassung ist die wagerechte Anordnung, wie Lay nachgewiesen hat, der senkrechten vorzuziehen. Da es uns aber nicht auf die Leichtigkeit der momentanen Auffassung ankommt, wäre die Frage nach einem andern Gesichtspunkt zu beurteilen. Es wäre zu entscheiden, ob die senkrechte oder die wagerechte Richtung die klare Vorstellung der Zahl mehr begünstigt. Die Begriffe des „mehr“ oder „weniger“ werden bei der senkrechten Anordnung durch das „höher“ und „niedriger“, bei der wagerechten durch das „weiter nach rechts“ oder „nach links“ veranschaulicht. Die größere Bestimmtheit der ersteren Bezeichnung gegenüber der letzteren führt ohne weiteres auf die Notwendigkeit der senkrechten Anordnung.

Es erübrigt nun noch, die Auswahl und Anordnung des Stoffes für das Gebiet des ersten Zehners und die Einübung desselben mit Hilfe der Rechenpfennige kurz darzustellen und dann einen Blick zu werfen auf das Fortschreiten in die Kreise bis 20 und 100. —

Die ersten Zähl- und Rechenübungen reichen zunächst nur bis 5. Die Kinder lernen die Summen und Differenzen in diesem Kreise mit Hilfe des Aufzählens der Pfennige kennen. — Auf diese Weise lernte schon manches Kind vor der Schulzeit das Rechnen auf seine Weise. Die Erweiterung der Reihe bis 10 geschieht dann durch das Zählen. Die Kinder sind gehalten, die Pfennige immer in der bestimmten Gruppierung anzuordnen. Durch am Rande der Tafel eingerichtete Striche ist diese Gruppierung zu erleichtern. — Die Aufgaben mit dem Addenden 1, sowie mit dem Subtrahenden 1 sind zuerst einzuüben. Ihre Ableitung macht keine Schwierigkeit, da sie sich unmittelbar auf das Zählen und die Ortsvorstellung gründet. — Daran schließen sich die Summen und Differenzen mit 2, die mit Hilfe der Addition und Subtraktion der 1 gewonnen und als Reihe der Gradon und der Ungradon behalten werden. — Die nun noch einzuübenden Summen und Differenzen bilden 2 große Gruppen. In der Gruppierung folge ich hier in den Hauptpunkten der Schrift von Tanck: Das Rechnen auf der Unterstufe. — Sämtliche Additionsaufgaben, bei denen der zweite Addend kleiner ist als der erste, (Muster $5 + 3$) bilden die erste Gruppe. Es gehören hierher auch die Summen mit gleichen Addenden. Die Resultate werden an dem Schreibapparat durch Weiterzählen gewonnen. Die Gruppierung bildet eine Stütze für das Behalten. Auch bleibt das Anschauungsmittel immer vor den Augen der Kinder, damit sich die Zahlvorstellung in der bestimmten Gruppierung dem Geiste einprägt. — Die diesen Summen entsprechenden Differenzen sind diejenigen, deren Subtrahend kleiner oder ebenso groß ist als der Rest. Sie werden durch Rückwärtszählen eingeübt. — Die letzten und schwierigsten Summen und Differenzen sind diejenigen, bei denen der zweite Addend bez. der Subtrahend größer ist als der erste Addend bez. der Rest. Für Lösung der Additionsaufgaben müssen die Kinder erkennen, daß die Reihenfolge der Addenden gleichgültig ist. Das lernen sie durch die Erfahrung an einer Reihe von Aufgaben. Dann bietet die Lösung der Additionsaufgaben keine weitere Schwierigkeit. — Die Lösung der entsprechenden Subtraktionsaufgaben erfordert die Feststellung der Differenz. Durch Weiterzählen von dem Subtrahendus bis zum Minuendus erkennen die Kinder den Unterschied der beiden Zahlen und schließen dann, daß der Minuendus um den Subtrahendus vermindert diesen Unterschied als Rest ergibt. Der Scheibenapparat dient bei diesen Aufgaben wiederum als Zählmittel und als Hilfe für das Behalten der Resultate.

Für den Fortschritt in die weiteren Zahlräume 1—20 und 1—100 sind dem Scheibenapparat entsprechende Anschauungsmittel nötig. — Ich benutze die Rechenstange. Dies ist eine auf einem Leistenkreuz als Fuß senkrecht befestigte vierkantige Stange von etwa 3 m Länge. — Auf der einen Seite ist die Zahlenreihe von 1—20 durch schwarze, kreis-

runde Punkte von etwa 4 cm Durchmesser dargestellt. Die Gruppierung in den einzelnen Zehnern entspricht genau der Anordnung der Scheiben für das Rechnen im Zahlenkreise von 1—10. Die Entfernung zwischen den einzelnen Zweier- und Dreiergruppen ist gleich dem Durchmesser der Kreise. Innerhalb der Gruppen berühren sich die Kreise. Die Entfernung zwischen den beiden Zehnern ist doppelt so groß, wie die zwischen den Zweier- und Dreiergruppen. Ähnlich gestaltet sich die Gruppierung für die Reihe bis 100. — Es sind aber folgende Änderungen zu empfehlen: Die 5 wird nicht mehr in 3 und 2 zerlegt. Der Zwischenraum zwischen den Fünfern ist gleich dem Durchmesser der einzelnen Kreise. Der Zwischenraum zwischen den Zehnern ist doppelt so groß als der zwischen den Fünfern. Zur Erleichterung der Übersicht sind die Zehner durch arabische Ziffern 10, 20, 30 usw. gekennzeichnet.

Diese drei Veranschauligungsmittel sind nach einheitlichem Prinzip aufgebaut und verbürgen bei zweckentsprechender konsequenter Durchführung in der Benutzung die Begründung einer einheitlichen Zahlvorstellung im Geiste des Schülers. — Ich empfehle die oben dargelegten Ansichten und Vorschläge den Rechenlehrern angelegentlichst zur Prüfung und Beurteilung.

Blüten und Früchte.

„Charaktere lassen sich nicht züchten wie die Krautköpfe im Gartenfeld oder die Spargel im Beete, auch nicht einmal wie Vollblutpferde oder Rassenhunde. Sie lassen sich sicher nicht wie Konfektstücke mit Blechformen aus einem feinen Teige ausstechen. Das, was bei dem gefeierten System herauskommt, ähnelt in Wirklichkeit mitunter solchen Konfektfiguren, die, wenn sie aus dem Backofen kommen, doch eigentlich nur recht allgemeine Umrisformen aufzuweisen haben und auch dem Magen nicht immer genehm sind.“ Wilhelm Münch.

Aus der Schule.

Jesaias 6: Die göttliche Berufung des Propheten Jesaias.

Von Lehrer Paul Knabe, Merseburg.

A. Vorbereitung:

Euch allen ist die biblische Geschichte: „Naboths Weinberg“ bekannt. Welche schändliche Tat hatten Ahab und Jezebel begangen?

Sie ließen Naboth steinigen und nahmen ihm den Weinberg weg. Wie strafte sie Gott für diese herzlose Tat?

Sie mußten sterben.

Auf welche Weise wurde dem gottlosen Königspaare diese gerechte Strafe angekündigt?

Durch den Propheten Elias.

In wessen Dienste stand Elias?

Im Dienste Gottes.

Bezeichne das Verhältniß des Elias zu Gott näher?

Er ist sein Diener, Bote.

Worin besteht hiernach die Aufgabe eines Propheten?

Den Willen Gottes zu verkündigen.

Wir sehen den Elias in seinem Berufe als Bote Gottes so recht in der Geschichte „Elias und die Baalsdiener“.

In welcher Absicht versammelte er das Volk Israel auf dem Karmel?

Sie sollten den wahren Gott erkennen.

Zu welcher Erkenntnis kam das Volk, nachdem sowohl der Herr im Himmel als auch der Heidengott Baal um Hilfe angerufen worden war?

Der Herr im Himmel ist der wahre Gott.

Wodurch waren sie wieder zu dem wahren Gott hingeführt worden?

Durch den Propheten Elias.

Zu welchem Zwecke berief hiernach der Herr seine Propheten?

Das Volk sollte nicht Baal nachwandeln, sondern es sollte zu Gott kommen. Sie sollten das Volk auf den rechten Weg führen.

Gib an, aus welchem zweifachen Grunde der Herr die Propheten erweckte?

Sie sollten Gottes Willen verkündigen, das Volk zu Gott hinführen.

Der Prophet Elias war im nördlichen Teile des Landes Kanaan als Prophet aufgetreten, in Israel. Auch für den südlichen Teil, für Juda, erweckte Gott wegen der Sündhaftigkeit des Volkes einen Propheten. Der neue Prophet hieß Jesaias. (Alle! Chor!) Er erzählt selbst, wie er als Prophet in Juda berufen wird. Von seiner Berufung lesen wir im Jesaias 6. Hört zu!

B. Darbietung. Vorlesen des gesamten Bibelabschnittes.

Wovon erzählt dieser Bibelabschnitt?

Wie der Prophet Jesaias berufen wird.

Auf welche Weise wird er berufen?

Gott erscheint ihm.

Welche Überschrift können wir dem Bibelabschnitt geben?

Die göttliche Berufung des Propheten Jesaias.

C. Vertiefende Besprechung:

I. a) Vorlesen des 1. Abschnittes durch den Lehrer.

b) Erfragen des Inhaltes des betreffenden Abschnittes.

Der Herr erscheint dem Jesaias in seiner Hoheit, Erhabenheit und Herrlichkeit. Worin zeigt sich äußerlich seine Größe und Erhabenheit?

Er sitzt auf einem hohen, erhabenen Stuhle, sein Saum füllte den Tempel.

Welche dienstbaren Geister umschweben den erhabenen Herrn?

Engel.

Wie werden die Engel hier bezeichnet?

Seraphime.

Durch das Bedecken des Antlitzes und der Füße mit den Flügeln beweisen die Engel ihre heilige, hohe Ehrfurcht vor Gott.

Wodurch drücken sie ihre heilige Ehrfurcht vor Gott aus?

Sie bedecken ihr Antlitz und ihre Füße mit den Flügeln.

Wie preisen und rühmen die Engel den erhabenen Herrn?

Einer ruft dem andern zu: „Heilig, heilig ist der Herr Zebaoth.“

Welche Bezeichnung legen sie ihm in ihrem himmlischen Wechselgesang bei?

Herr Zebaoth.

Erkläre diesen Ausdruck!

Herr der Heerscharen.

Worauf deutet dieser Ausdruck hin?

Engel.

Welche Eigenschaft rühmen sie vor allem an dem Herrn?

Heiligkeit.

Auch die sterbliche Menschheit fühlt sich zum Himmel, zum Throne des Allerhöchsten erhoben, wenn sie im Hause des Herrn das „Dreimalheilig“ anstimmt und die Macht und Herrlichkeit Gottes, des Allerhöchsten, rühmt und preist.

Welche große Wirkung schien der Lobgesang der Engel hervorzurufen?

Die Überschwellen bebten von der Stimme ihres Rufens, und das Haus ward voll Rauchs.

Die Überschwellen sind die Balken und Stämme, die das Haus tragen. Setze einen ähnlichen Ausdruck für „bebten“!

Erzitterten, gerieten ins Schwanken.

Erkläre: Die Überschwellen bebten!

Die Balken und Stämme, die das Haus trugen, erzitterten.

Der Herr in seiner Heiligkeit zeigte sich der sündhaften Menschheit nie frei, ohne Hülle. Er war stets in einen Nebelschleier, in Rauch, in Gewölk gehüllt. Wofür war der Rauch ein äußeres Zeichen?

Von der Nähe Gottes.

Wovon erzählt der 1. Abschnitt?

Wie der Herr dem Jesaias erscheint.

Was für eine Erscheinung des Herrn war es? (Denkt daran, der Herr erscheint ihm auf einem hohen erhabenen Stuhle, um ihn herum stehen die Engel.)

Eine wunderbare Erscheinung des Herrn.

Überschrift!

Die wunderbare Erscheinung des Herrn.

c) Lies den Abschnitt, der von der wunderbaren Erscheinung des Herrn redet!

d) Erzähle von der wunderbaren Erscheinung des Herrn!

II. a) Vorlesen des 2. Abschnittes.

b) Erfragen des Inhaltes des betreffenden Abschnittes.

Welchen Eindruck machte die göttliche Erscheinung auf Jesaias?

(Denkt daran, Jesaias sieht vor sich den heiligen, gerechten Gott, um ihn her stehen eine Menge der himmlischen Heerscharen.)

Er fürchtet sich, ist betrübt.

Das Volk hatte die Meinung, wer Gott sieht, der müsse sterben. Welcher Gedanke hat auch sein Herz erfüllt, als ihm Gott erscheint? Er müsse sterben.

In welchen Worten drückt er diesen Gedanken aus?

„Ich habe den König, den Herrn Zebaoth gesehen mit meinen Augen.“

Wieso steht ihm in diesem heiligen Augenblicke seine ganze Sündhaftigkeit klar vor der Seele?

Ich bin unreiner Lippen.

Er erkennt also seine Sünde; er weiß, daß er ein sündiger Mensch ist, daß vor ihm der heilige Gott steht.

Zeige, daß ihm seine Sünden schmerzen, daß er tiefen Schmerz über seine Sünden fühlte!

„Weh mir, ich vergehe.“

Er wagt es nicht, die Augen aufzuschlagen und nach dem Glanze zu sehen, der von dem Throne des Allerhöchsten herstrahlt.

Wie zeigt sich der heilige und erhabene Herr gegen den sündhaften Jesaias gnädig?

Er ließ die Missetat von ihm nehmen, er ließ seine Sünde versöhnen.

Auf welche Weise wurde Jesaias von der Sünde befreit, entsündigt?

Einer von den Seraphimen nahm mit der Zange eine glühende Kohle vom Altar, flog hin zu Jesaias, rührte damit seinen Mund und sprach: „Siehe, hiermit sind deine Lippen gerühret, daß deine Missetat von dir genommen werde und deine Sünde versühnet sei.“

Das Feuer sondert das reine Metall von den unreinen Theilen der Erde. So soll die glühende Kohle die Lippen, das Herz reinigen von dem Bösen, dem Schlechten, von der Sünde.

Welchen Einfluß hat das Feuer auf die Steine, in denen sich Metalle vorfinden? Wofür war das Berühren mit der glühenden Kohle ein äußeres Zeichen?

Das Herz sollte gereinigt werden von der Sünde.

Warum empfängt Jesaias Versöhnung, Vergebung seiner Sünde?

Er hatte seine Sündenschuld erkannt, er fühlte tiefen Schmerz über dieselbe.

Warum konnte der Herr dem Jesaias die Strafe für die Sünde erlassen?

Seht, so wird denen die Sünde vergeben, die ihre Sünde erkennen und bekennen. Wir wollen uns hierbei den Bibelspruch merken: „Ein geängstigt und zerschlagen Herz wirst du, Gott, nicht verachten.“

Inwiefern zeigte Jesaias ein geängstigt und zerschlagenes Herz?

Die Sünde beunruhigte ihn.

Wodurch bewies Gott, daß er ein geängstigt und zerschlagenes Herz nicht verachtete?

Er befreite den Jesaias von der Sünde, ihm wurde die Sünde weggenommen.

Dem Herrn ist es furchtbar ernst um die Heiligung der Menschen. Er vergibt gern, wenn das Herz sich danach sehnt.

Wovon erzählt dieser Abschnitt?

Wie dem Jesaias die Sünde weggenommen wird, wie er entzündigt wird.

Wir wollen die Überschrift bilden.

Der entzündigte Jesaias.

c) Lies die Verse, die davon reden, wie Jesaias entzündigt wird! —

d) Erzähle davon, wie Jesaias entzündigt wird! —

III. a) Vorlesen des 3. Abschnittes durch den Lehrer.

b) Erfragen des betreffenden Abschnittes.

Dem Jesaias ist Heil widerfahren. Nun möchte er auch sein Volk gerettet sehen.

An welcher Krankheit liegt auch das Volk danieder?

B. 5. Es ist ein Volk von unreinen Lippen.

Wie konnte dieses Laster leicht beseitigt werden? (Denkt an Jesaias!)

Es konnte seine Sünden erkennen und bekennen.

Zeige, daß dieses dem Volke nicht schwer fallen konnte!

Gott erweckte dem Volke Propheten, die es auf den rechten Weg führen sollten.

Wie hatte das Volk aber stets die wohlgemeinten Mahnungen und Warnungen der Propheten aufgenommen?

Sie hatten dieselben verachtet, sie waren ungehorsam gewesen.

Wie zeigte sich aber immer und immer wieder der Herr gegen das ungehorsame Volk?

Er war gnädig gegen das Volk.

Der Herr will noch einmal an dem Volke seine Güte und sein Erbarmen versuchen.

Welche liebevollen Worte des Herrn vernimmt das Ohr des Jesaias?

Wen soll ich senden, wer will unser Bote sein?

Welchen Entschluß faßt Jesaias sofort?

Hier bin ich, sende mich.

Welches Amt will er annehmen?

Amt eines Propheten.

Was veranlaßt ihn, das Amt des Propheten anzunehmen?

Dankbarkeit gegen Gott.

Wieso war er ihm Dank schuldig?

Gott hatte ihn entzündigt.

Welchen frommen Wunsch hegte er in seinem Herzen?

Daß es sich bekehre und entzündigt werde.

Was bewegt ihn also zweitens, den Beruf eines Propheten anzunehmen?

Liebe, Mitleid zum Volke.

Aber leider sieht der Herr das voraus, was er in Vers 9 und 10 ausspricht; nämlich?

Welchen Erfolg wird die prophetische Arbeit des Jesaias haben?

Sie werden die Propheten hören, aber sie wollen deren Worte

nicht verstehen und nicht danach tun. Sie werden die Werke Gottes sehen, aber sie wollen sie nicht sehen und verstehen.

Statt sich zu bessern und sich zu Gott zu bekehren, wird das Volk immer schlechter und verstockter. Sie hören nicht auf die Worte des Propheten, sie erkennen nicht die großen Taten Gottes in der Natur. Sie wollen sich nicht bekehren und besser werden und von der schweren Krankheit der Sünde genesen, gesund werden. Mit Güte und Erbarmen ist bei dem gottlosen Volke nichts auszurichten.

Welche gerechte Strafe soll sie deshalb für ihre Gottlosigkeit treffen?

B. 11. 12. Alles soll verwüstet werden, das Volk soll weggeführt werden in die Gefangenschaft.

Wovon erzählen die Verse 8—12?

Der schwere Beruf des Propheten.

Was für Arbeit findet Jesaias als Prophet?

Schwere Arbeit.

Wieso saure Arbeit?

Was für ein Beruf bietet sich dem Jesaias dar?

Der schwere Beruf des Propheten.

Überschrift!

Der schwere Beruf des Propheten.

c) Lies den Abschnitt, der von dem schweren Berufe des Propheten redet! —

d) Erzähle von dem schweren Berufe des Propheten. —

IV. a) Vorlesen des 4. Abschnittes durch den Lehrer.

b) Erfragen des Inhaltes des betreffenden Abschnittes.

Wem gleicht das gottlose Volk in der Gefangenschaft?

Der Eiche, der Linde, denen die Blätter abgestoßen werden.

Wie durch einen gewaltigen Sturmwind die Blätter von den Bäumen abgestoßen werden, so sollen durch die gewaltige Hand des Herrn die Sünder und Gottlosen ausgetilgt werden. Aber die Zeit der Gefangenschaft (der Trübsal und des Elends) sollte nicht ewig dauern. Einem Teile, dem 10. Teile des Volkes, sollte es vergönnt sein, wieder zurückzukehren in das Land ihrer Väter.

Welche Bezeichnung trägt dieser Teil der Heimkehrenden nach B. 13?

Heiliger Same.

Warum tragen sie diese Bezeichnung mit Recht?

Sie haben sich bekehrt. Sie sind von der Krankheit der Sünde genesen.

Diese Frommen und Gerechten gleichen den Bäumen, die an den Wasserbächen gepflanzt sind. Die ihre Früchte bringen zur rechten Zeit, deren Blätter nicht verwelken. Um dieser Frommen und Gerechten willen will der Prophet Jesaias willig alle saure Arbeit des Berufes als Prophet auf sich nehmen.

Welchen herrlichen Lohn wird seine saure Arbeit davontragen?

Israel wird doch dereinst erlöst werden.

Wovon erzählt der letzte Abschnitt?

Der herrliche Lohn saurer Arbeit.

Überschrift!

Der herrliche Lohn saurer Arbeit.

Wozu hat Gott den Propheten Jesaias dem Volke gesandt?

Das Volk soll sich bessern. Es soll erzogen werden, daß es auch gut, fromm und heilig werde. Gott sagt: „Ich bin heilig, ihr sollt auch heilig sein.“

c) Lies den Abschnitt, der von dem herrlichen Lohne saurer Arbeit redet!

d) Erzähle von dem herrlichen Lohne saurer Arbeit!

V. a) Gib die Überschriften der einzelnen Abschnitte an!

Die göttliche Berufung des Propheten Jesaias.

I. Die wunderbare Erscheinung des Herrn.

II. Der entsündigte Jesaias.

III. Der schwere Beruf des Propheten.

IV. Der herrliche Lohn saurer Arbeit.

(Die Überschriften sind im Laufe der Behandlung an der Wandtafel entstanden.)

b) Lies den I., II., III., IV. Abschnitt!

Der Biber (*Castor fiber*).

Ein Beispiel biologischer Tierbetrachtung.

Von Seminarlehrer Fritz Witt, Delitzsch.

Lehrer. Worauf ist jedes Tier bedacht, und wozu hat es auch von der Natur die hierzu nötigen Körpereinrichtungen usw. erhalten? Denkt an das, was wir bei unsern mannigfachen Tierbetrachtungen in bezug hierauf bereits eingesehen haben! Schüler. Jedes Tier strebt danach und ist dazu eingerichtet, sich gegen seine Feinde zu schützen und seine Art zu erhalten und womöglich zu verbreiten. — L. Ihr habt gehört, daß den Tieren zu diesem Zwecke die mannigfachsten Mittel zur Verfügung stehen. Wer kann mir solche nennen? Sch. Schutzfärbung, Schutzstellung, Schreckmittel, Waffen zum Angriff und zur Verteidigung, starke Vermehrung usw. usw. — L. Wir wollen bei dieser Angelegenheit noch gleich kurz hören, welche Tiere derartige Mittel besitzen, und wie sie dieselben anwenden! Sch. I. Der Hase besitzt eine graue Färbung, die sich dem Ackerboden anpaßt, und die es ihm oft ermöglicht, seinen Feinden zu entgehen. — Sch. II. Die Schutzfärbung ist auch veränderlich und paßt sich bei denselben Tieren den veränderten Verhältnissen an. So ist z. B. der Waldbase dunkler gefärbt als der Feldhase, der Winterbald der Hasen ist heller als das Sommerkleid. Sch. III. Der Totenkäfer oder Trochopf stellt sich tot, sobald er sich in Gefahr glaubt. Sch. IV. Manche Tiere schrecken durch ihre grelle und auffällige Färbung die Feinde ab, so z. B. der Salamander, die Raupe des Wolfsmilchschwärmers usw. Sch. V. Manche Tiere besitzen starke Waffen zum Angriff, so die Raubtiere in ihrem

Gebiß, die Raubvögel in ihrem Schnabel und den Krallen. Sch. VI. Andere Tiere wieder haben gute Verteidigungswaffen, so z. B. die Huftiere in ihren Hufen. Sch. VII. Gewisse Tiere, die sehr viele Feinde und nur geringe Waffen haben, suchen durch eine überaus starke Vermehrung ihre Art zu erhalten, so z. B. die Nagetiere. — L. Bei den meisten Tieren reichen die genannten Mittel, die noch leicht zu vervollständigen sind, aus, die Tiere vor dem Aussterben zu schützen. Doch gibt es aber auch gewisse Tiere, die dennoch entweder bereits ausgestorben oder doch dem Aussterben nahe sind. Wer kann ein bereits ausgestorbenes Tier nennen? Sch. Das Mammut Sibiriens, die Rieseneidechsen der Vorzeit. — L. Wer nennt dem Aussterben nahe bzw. geweihte Tiere? Sch. Der Löwe, der Wolf, der Biber, das Elen. — L. Welches mögen wohl die Gründe hierfür sein? Denkt zunächst an das Mammut! Sch. Veränderte Erd- und klimatische Verhältnisse. — L. Wer ist aber der Hauptschuldige dafür, daß so zahlreiche Tierarten dem Untergange geweiht, ja bereits untergegangen sind? Sch. Der Mensch. — L. Welches sind wohl die Beweggründe dafür, daß der Mensch verschiedene Tiere so nachdrücklich verfolgt, ja, daß sie schließlich gänzlich ausgerottet werden? Sch. Einestheils ist es die Schädlichkeit, andernteils die Nützlichkeit der betreffenden Tiere. — L. Nenne Tiere, die der Mensch verfolgt und ausrottet, weil sie ihm überaus schädlich sind! Sch. Das Krokodil, der Löwe, der Tiger usw. — L. Nenne solche, die der Mensch eifrigst verfolgt und zum Aussterben bringt, weil sie ihm nützen! Sch. Der Walfisch, der Biber, der Strauß u. a. — L. Welches ist wohl der Hauptgrund dafür, daß es dem Menschen möglich ist, die Herrschaft über alle Tiere auszuüben? Sch. Er besitzt überaus hochentwickelte geistige Eigenschaften. L. Und was haben diese ihm im Kampfe gegen die Tierwelt genützt? Sch. Er hat Waffen erfunden, gegen die die Tiere machtlos sind. — L. Wer kann mir hierfür ein Beispiel geben? Sch. Das Krokodil z. B. konnte mit seinem harten Panzer den Schußwaffen früherer Zeit trotzen; die heutigen Gewehre dagegen sind so eingerichtet, daß ihre Geschosse mit Leichtigkeit den Krokodilpanzer durchdringen. — L. Wie lautet doch ein bekanntes Dichterwort, das uns am besten den Einfluß des Menschen auf den Frieden innerhalb der Tierwelt charakterisiert? Sch. „Die Welt ist vollkommen überall, wo der Mensch nicht hinkommt mit seiner Dual.“ — L. Und wie tadelt an anderer Stelle der Dichter noch das selbststüchtige Treiben des Menschen in verstärktem Maße? Sch. „Raum für alle hat die Erde, was verfolgst du meine Herde?“ — L. Sprich dich jetzt im Zusammenhange darüber aus:

- a) welches die Hauptaufgabe der Tiere ist,
- b) wie sie dieselbe zu vollbringen bemüht sind,
- c) wie der Mensch störend in die Tierwelt eingreift.

Sch. Lösen die gestellten Aufgaben.

L. Wir wollen nun heute ein dem Aussterben geweihtes bzw. nahes Tier näher betrachten. Es ist der Biber. Hier seht ihr sein

Bild. Dasselbe wird gründlichst und verständig unter Leitung des Lehrers beschaut. Zunächst das Tier selbst, sein ganzer Körperbau, dann der Kopf, die Vorder- und Hinterzehen, der Schwanz, darauf die Umgebung des Tieres, der Biberbau, gefällte Bäume, die Baumstümpfe. Steht dem Lehrer noch ein Biberpelz oder eine Bibermütze zur Verfügung, so haben die Schüler gute Gelegenheit, auch gleichzeitig den kostbaren Pelz des Tieres kennen zu lernen.

L. Was schließt ihr aus dem ganzen Bilde, sowie aus gewissen Körpereinrichtungen des Bivers, Füßen, Schwanz usw., für seinen Aufenthalt? Sch. Der Biber ist ein Wassertier. — L. Hierfür muß und ist er natürlich entsprechend zweckmäßig eingerichtet. Wodurch ist er gegen die gefährliche todbringende zu starke Abkühlung im eisigen Wasser geschützt? Denkt an andere Wassertiere, die wir bereits eingehend kennen gelernt haben und bezieht das, was ihr bei jener Gelegenheit lerntet, jetzt auf den Biber! Sch. Der Pelz ist sehr dicht, die Grannenhaare legen sich dicht an das Wollhaar. So werden im Innern kleinere Lufträume gebildet. So hat das Wasser keinen Zutritt zu der Haut. Die Luft als schlechter Wärmeleiter läßt die Körperwärme nicht entweichen. Zudem ist der Pelz durch Fettabsonderungen der Hautdrüsen stark eingefettet, so daß er niemals naß wird.

(Der Lehrer unterstützt natürlich durch „leitende Zwischenfragen“).

L. Wozu muß der Biber als Wassertier weiter geeignet sein? Sch. Zum schnellen Schwimmen und geschickten Tauchen. — L. Wir wollen sehen, wie er auch hierzu praktisch eingerichtet ist. Was vermindern die Lufthohlräume im Pelze des Bivers? Sch. Sein spezifisches Gewicht. — L. Was verringert der eingefettete, schlüpfrige Pelz? Sch. Die Reibung. — L. Was bewirkt der keilförmige Körper? Denkt an den Bau eines Rahnes oder Schiffes! Sch. Ein leichteres „Durchschneiden“ des Wassers. — L. Welchem Zwecke dient der Schwanz infolge seiner eigenartigen Form und Beschaffenheit aufs beste? Sch. Es ist ein vorzüglich wirksames Ruder, das das Tier überaus „beweglich“ macht. Die Beweglichkeit wird noch durch das geschmeidige Rückgrat bedeutend erhöht. — L. Wozu dienen die kurzen kräftigen Beine aufs beste? Sch. Als Ruder. — L. Wodurch werden die Ruder noch wirksamer? Sch. Dadurch, daß die Hinterzehen durch Schwimmhäute verbunden sind. — L. Mund-, Nasenhöhle und Ohröffnungen sind verschließbar, so daß das Wasser nicht eindringen kann. So steht auch in dieser Hinsicht dem Tiere nichts in seiner Schwimm- und Tauchfähigkeit entgegen. Allerdings ist er nicht so schnell beweglich, wie andere Wassertiere, so z. B. der Fischotter, weil des Bivers Körper plumper ist, und weil seine Vorderfüße keine Schwimmhäute aufweisen. Er darf auch nicht so schnell sein wie der Otter, weil er kein Räuber ist, wie jener, sondern ein harmloser Pflanzenfresser.

Wiederhole, worin sich der Biber vom Fischotter unterscheidet, und warum sein Körper gewisse Abweichungen vom Bau jenes Tieres haben kann! Sch. wiederholt.

L. Wir wollen jetzt sehen, wie der Biber lebt, und wie und wo von er sich nährt.

Womit sind die Vorderzehen bewehrt? Sch. Mit scharfen, starken Krallen. — L. Diese dienen ihm dazu, sich unterirdische Wohnungen in dem Ufer zu graben. Mehrere Gänge führen unter dem Wasserspiegel zum „Kessel“, der mit Heu und Stroh ausgepolstert ist. Hier „ruht“ er meistens tagsüber, nachts geht er seiner Nahrung nach.

Erzähle von der Wohnung des Bibers! Sch. erzählt.

L. Seine Nahrung besteht aus Baumrinde und Baumblättern. Am liebsten verzehrt er die Rinde „weicher“ Hölzer, wie Pappel, Weiden, Espen uim. Hier sieht ihr ihn bei der Arbeit. Wie verhält er sich dabei? (Bild!) Sch. Er sitzt aufrecht auf den Hinterbeinen. Der Schwanz ist ihm eine vorzügliche Stütze. Die Vorderfüße halten den Baumzweig. Deren handartigen schwimmbhautlosen Zehen sind zum Halten der Zweige vorzüglichst geeignet. (Leitung durch entsprechende Zwischenfragen.) — L. Wodurch wird dem Biber das Abnagen der Rinde erleichtert? Denkt daran, daß er ein Nagetier ist! Sch. Durch seine meißelartigen Schneidezähne. — L. Wie scharf dieselben sind, könnt ihr am besten aus unserm Bilde ersehen. Was vermag er nämlich vermitteltst derselben zu tun? Sch. Er kann sogar starke Bäume fällen. — L. Weshalb tut er dies wohl zunächst? Sch. Um in der Rinde derselben geeignete Nahrung zu finden. —

L. Erzähle nun im Zusammenhange, wovon und wie sich der Biber ernährt! Sch. erzählt.

L. Jetzt wollen wir noch den Biber als Wasserbaumeister kennen lernen. Hier auf dem Bilde sieht ihr einen von ihm aufgeführten Bau. Woraus besteht derselbe zum größten Teil? Sch. Aus gesägten und zerschnittenen Baumstämmen. — L. Als ein Zeichen hoher geistiger Fähigkeit des Bibers ist es wohl anzusehen, daß er die am Ufer der Gewässer stehenden Baumstämme stets so zu fällen weiß, daß sie in das Wasser fallen. Dort werden sie in entsprechende Stücke geschnitten, diese werden von dem Biber selbst oder durch die Wasserströmung zur Baustelle geführt. Aus diesem Material, das durch Äste, Reisig, Laub und Erdmassen verbunden wird, führt er meterhohe und -lange Bauten auf. Diese dienen meistens dazu, den Eingang zu seinen Höhlen zu verstecken und für etwaige Feinde zu erschweren. Auch überbaut wohl der Biber eingestürzte Uferhöhlen mit dem genannten Material, oder er legt Burgen, mit Vorratsräumen ausgestattet, an, oder aber er „staut“ durch seine Bauten flache Gewässer an, so daß sie ihm mehr zusagen. Größere Baumerke führen die Biber nur da mit vereinten Kräften auf, wo sie in größeren Massen auftreten. Vereinzelt lebende bauen nur gewöhnlich die einfachsten Uferhöhlen als Zuflucht- und Ruheplätze.

Erzähle jetzt von den Bauten des Bibers. Sch. erzählt.

L. Wir wollen zum Schluß noch hören, wo der Biber heute noch lebt, und warum er von dem Menschen zurzeit bereits fast völlig ausgerottet ist. Früher lebte er an fast allen deutschen Fluß- und

Seeufern, soweit dieselben bewaldet waren. Heute findet er sich in unserm Vaterlande nur noch in äußerst geringer Zahl vor und zwar an der mittleren Elbe, zwischen Wittenberg und Magdeburg, und ihren Zuflüssen. Hier wird er zurzeit äußerst geschont, und daher wird er sich so wohl noch einige Zeit halten. In Rußland, Sibirien, Skandinavien und im Gebiet der großen Seen Nordamerikas ist er stellenweise zwar noch ziemlich zahlreich vorhanden, doch wird er auch dort in absehbarer Zeit völlig ausgerottet sein, da der Mensch ihn wegen seines kostbaren Pelzes, der außerordentlich teuer bezahlt wird, seines wohlschmeckenden Fleisches und des „Bibergeils“, einer salbenartigen Masse aus zwei Aftersdrüsen, nur zu eifrig nachstellt. Man fängt ihn in besonderen „Biberfallen“ oder sucht ihn vermittelst der Schußwaffe zu erlegen.

Erzählt jetzt von der Heimat und dem jetzigen Verbreitungsgebiet des Bibers und gebt die Gründe an, aus denen er der „Ausrottung“ verfallen ist! Sch. gibt an.

Zusammenfassungen.

- I. Der Biber als Wassertier.
 - II. Der Biber als Baumeister.
 - III. Die Stellung und Bedeutung des Bibers im Haushalte der Natur und des Menschen.
- Schriftliche Übungen!

Das kostbare Kräutlein.

Lektion auf der Mittelstufe von Bernhard Steinhardt-B.

Ziel: Wir wollen heute die Geschichte von einem Kraut lesen, das die Arbeit leicht macht.

I. Vorbereitung: Mit welchen Worten hat Gott den Menschen zu harter Arbeit bestimmt? Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen. Was sollen wir Menschen also? Arbeiten. Wie wird uns die Arbeit aber oft? Schwer. Denkt z. B. an den Ackermann. Was sieht man da oft? Man sieht ihm den Schweiß von der Stirn rinnen. Wie wird euch auch oft die Schularbeit? Schwer. — Aber ohne Arbeit geht es nun einmal nicht. Was würden wir sonst alle leiden müssen? Hunger. Oder was müßten wir tun, wenn wir leben wollten, ohne zu arbeiten? Betteln. Arbeiten müssen wir also, und schwer ist die Arbeit auch oft. Was wünscht sich da wohl mancher oft? Daß sie leichter wäre.

In unserer Geschichte sollt ihr von einem Kräutlein hören, das die Arbeit wirklich leichter macht. Ihr kennt vielleicht Heilkräuter, die man auch in der Apotheke oder Drogerie kauft. Welche z. B.? Pfefferminze, Kamillen u. dgl. Wogegen sollen die helfen? Gegen Magenschmerzen, Husten u. dgl. Was könnt ihr von dem Preis dieser Kräuter sagen? Nicht sehr teuer. Wie steht es aber wohl mit dem

Wert, eines solchen Krautes, das die Arbeit leicht macht? Kostbar. Wir wollen sehen, was das für ein kostbares Kraut ist. Hört zu!

II. Darbietung: bei geschlossenem Lesebuch. Der Sperrdruck soll die Betonung andeuten.

Das kostbare Kräutlein.

Von Christoph von Schmid.

Zwei Mägde, Brigitte und Walburg, gingen der Stadt zu, und jede trug einen schweren Korb voll Obst auf dem Kopfe. Brigitte murrte und senkte beständig; Walburg aber lachte und scherzte. Brigitte sagte: „Wie magst du doch lachen? Dein Korb ist ja so schwer wie der meinige, und du bist um nichts stärker als ich.“ Walburg sprach: „Ich habe ein gewisses Kräutlein zur Bürde gelegt, daher fühle ich sie kaum.“ „Ei!“ rief Brigitte, „das muß ein kostbares Kräutlein sein. Ich möchte mir meine Last damit auch erleichtern. Sage mir doch, wie es heißt?“ Walburg antwortete: „Das kostbare Kräutlein, das alle Beschwerden leichter macht, heißt — Geduld.“

Besprechung: a) (Totalauffassung). Wie heißt also das Kraut, das die Arbeit leichter macht? Geduld. Was heißt das? Durch Geduld macht man sich das Arbeiten leichter. Erzähle, was du von dem Lesestück behalten hast!

Wovon wird uns also zuerst in dem Stücke erzählt? Wie Brigitte sich über die Fröhlichkeit Walburgs bei der schweren Arbeit wundert? Bis wohin geht dieser erste Abschnitt? Bis: um nichts stärker als ich. Welche Überschrift können wir dem folgenden Abschnitt geben? Warum Walburg die Last so leicht wird. (Die Überschriften werden an die Tafel geschrieben und eingeübt.)

b) (Einzelbetrachtung). Dies den ersten Abschnitt unter Voranstellung der Überschrift! Was wird uns hier von zwei Mägden erzählt? Zwei Mägde — Kopfe. Die Namen sind recht ungewöhnlich. Früher waren diese Namen mehr gebräuchlich als jetzt. Aber in Süddeutschland kommen sie auch jetzt noch vor. Den Namen der zweiten Magd trägt noch eine Nacht im Jahr. Welche? Die Nacht zum 1. Mai heißt Walpurgisnacht. Wie tragen die beiden Mägde ihre Körbe? Auf dem Kopfe. Auf welche Weise sieht man denn bei uns etwas tragen? Am Arm im Hantelkorb oder auf dem Rücken in einer Kiepe. Warum machen das die beiden Mägde nicht auch in unserer Geschichte so? Das wollen wir einmal überlegen! Denkt einmal, ihr sollt eine schwere Last in einer Kiepe die Treppe heruntertragen, an der kein Geländer ist, woran ihr euch festhalten könnt. Wie müßt ihr dann gehen? Vornüber gebückt. Was kann aber leicht geschehen? Man kann leicht nach vorn das Gleichgewicht verlieren. Warum läßt sich auch eine Last auf dem Rücken nicht gut treppauf tragen? Das Steigen bei gebückter Haltung macht sehr schnell müde. Wie trägt sich wohl eine große Last am leichtesten treppauf und treppab? Auf dem Kopfe. Was läßt sich nun daraus auf die Gegend schließen, daß

Brigitte und Walburg ihre Körbe auf dem Kopfe tragen? Sie lebten in einer gebirgigen Gegend. Damit der Korb nun nicht so sehr drückt, wenn man ihn auf dem Kopfe trägt, legt man ein rundes Polster unter. — In einer Gebirgsgegend wechseln Berg und Thal ab. Wo hat wohl die Stadt gelegen? Im Thal, weil es da nicht so windig ist. Wie ist das Nieder- und Aufsteigen in einer solchen gebirgigen Gegend? Mühsam. Wo wäre das Tragen der Last den beiden Mädchen leichter geworden? In der Ebene. Was tut nun Brigitte? Sie murrte und jensezte beständig. Setze für „beständig“ ein anderes Wort! Immerwährend. Wie mag sie denn wohl gemurt und geseuzt haben? „Ich habe es auch zu schwer!“ „Der Weg will gar nicht aufhören!“ „Wenn es doch nicht immer bergab ginge!“ „Es ist unrecht, uns so viel aufzupacken!“ — Gewiß, das und vieles andere mag sie gesagt haben! Was hören wir dagegen von Walburg? Sie lachte und scherzte. Was mag die wohl gesagt haben? „Wie werden sich die Leute freuen, wenn wir ihnen die schönen Äpfel und Birnen bringen!“ „Wenn wir nach Hause kommen wird uns das Essen gut schmecken!“ „Die Stadt da unten sieht so freundlich aus!“ Brigitte konnte das nun gar nicht verstehen. Was sagte sie nämlich? Wie magst du — nicht stärker als ich. Warum wunderte sie sich also? Walburg hatte einen ebenso schweren Korb, sie war auch nur ebenso stark wie Brigitte.

Wiederhole den ersten Abschnitt!

Lies den zweiten Abschnitt unter Voranstellung der Überschrift! Was hatte Brigitte wohl im Grunde ihres Herzens über Walburg gedacht? Sie fand sie vielleicht albern; vielleicht beneidete sie sie auch. — So mag sie wohl gedacht haben. Sie wollte Walburg mit ihrer Frage: „Wie magst du doch lachen?“ mehr ausschelten, als daß sie eine Antwort von ihr erwartete. Walburg gibt ihr nun aber eine Antwort und zwar eine höchst unerwartete. Welche nämlich? Ich habe — kaum. Setze einmal ein anderes Wort für „Bürde“ ein! Last. Woran mußte Brigitte denken, als Walburg von einem Kraut redete? Es wäre irgend ein Heilkraut. Wie erscheint nun Brigitte solch ein Kraut? Kostbar. Warum? Sie meint, ein Kraut, das die Last leichter mache, hätte einen großen Wert. Welches Verlangen äußert sie darum? Sie möchte es auch haben und seinen Namen wissen. Welche Antwort erhielt sie? Das kostbare Kräutlein hieße Geduld. Was meinte Walburg damit? Mit Geduld erträgt man die schwere Arbeit leichter, als wenn man immer darüber murt. Was macht Walburg, wenn sie die Geduld ein Kräutlein nennt? Spaß. Kräuter wachsen auf dem Felde, wo aber ist die Geduld? Im Herzen. Was zeigt Walburg hier auch wieder, wenn sie einen Spaß macht? Daß sie fröhlich ist. Wie kommt dann aber Walburg wohl dazu, diesen Spaß zu machen? Die Antworten der Kinder werden wohl alle das Richtige verfehlen. — Nun denkt euch einmal, Walburg hätte Brigitte schon immer ermahnt, geduldig zu sein. Wie hätte diese das vielleicht aufgenommen? Sie wäre erst recht ärgerlich geworden. Was erreichte Walburg aber, als sie so geheimnißvoll sagte, sie habe ein Kräutlein zu

ihrer Bürde gelegt? Brigitte wurde neugierig. Was machte Brigitte wohl für ein Gesicht, als Walburg als das kostbare Kräutlein die Geduld bezeichnete? Ein verblüfftes. Und was hat sie denn wohl getan, als sie sah, daß sie doch ein wenig dumm gewesen war, zu glauben, daß wirklich ein Kraut wachse, das eine Last leichter mache? Sie hat sich etwas geschämt. Und was hat sie dann vielleicht gedacht? So unrecht hat Walburg mit der Geduld gar nicht; ich will es auch einmal damit versuchen.

Erzähle den zweiten Abschnitt.

III. Verknüpfung: Wir wollen nun einmal Brigitte und Walburg miteinander vergleichen. Wie waren die Körbe beider Mädchen? Gleich schwer. Was hören wir von ihrer Kraft? Gleich groß. Wie leitete Brigitte die Arbeit? Mürrisch. Wie Walburg? Fröhlich. Woher kam dieser Unterschied? Brigitte war ungeduldig, Walburg aber geduldig. Wie fühlte darum die beiden auch die Last verschieden? Brigitte fühlte sie sehr schwer, Walburg dagegen fühlte sie kaum.

IV. System: Was sehen wir demnach, wenn wir das Verhalten Walburgs im Gegensatz zu dem Brigittens betrachten? Geduld macht auch schwere Arbeit leicht. Anknüpfend an unsere Geschichte, sagt das auch ein Spruch:

Leichter trägt, was er trägt,
Wer Geduld zur Bürde legt.

V. Anwendung: Ihr müßt jeden Tag arbeiten, hier in der Schule, zu Hause eure Schularbeiten. Auch habt ihr sonst wohl oft etwas zu tun! Was z. B.? Die Kinder sprechen sich darüber aus. Was möchtet ihr oft statt der Arbeit lieber tun? Spielen. Das geht nun freilich nicht immer. Wann wird euch aber die Arbeit leichter werden? Wenn wir geduldig sind. — Und je länger man die Geduld übt, desto leichter geht es dann mit der Arbeit vorwärts.

Einübung der Lesefertigkeit und des Inhalts der Geschichte, Einübung des Spruches.

Welcher Kirchenliedvers hat den gleichen Inhalt? Was helfen uns die schweren Sorgen —. Welches Wort habt ihr hier in diesem Stück vielleicht zum erstenmal gehört? Bürde. Ihr werdet euch wundern, wenn ich euch sage, daß „Bahre“ damit zusammenhängt. Wozu dient denn eine Bahre? Darauf trägt man eine Last. Was könntet ihr also jagen? Auf einer Bahre trägt man eine Bürde.

Umformungen: Walburg oder Brigitte erzählen einer Freundin ihr Erlebnis, wobei die Verschiedenheit der beiden Charaktere zu beachten eine den Kindern erfreuliche Aufgabe ist. Der seltene Hafer, eine Fabel von zwei Lastpferden.

Lektionen aus der deutschen Sprachlehre.

Von Seminar-Oberlehrer Dr. Franz Hiemann, Ortelsburg, Ostpreußen.

1. k und ck. (M.*)

I. Anschauung. Wenn du noch eine Mutter hast, so danke Gott und sei zufrieden; nicht allen auf dem Erdenrund ist dieses hohe Glück beschieden. Sie brachte abends dich zur Ruh' und weckte küßend dich am Morgen. Und warst du krank sie pflegte dein. Sie lenkte deinen Kindesinn, sie wachte über deine Jugend; der Mutter danke es allein, wenn du noch gehst den Pfad der Tugend. Und hast du keine Mutter mehr, und kannst du sie nicht mehr beglücken, so kannst du doch ihr frühes Grab**) mit frischen Blumenkränzen schmücken.

Lies das Stück!***)

Überschreibe das Stück! [Von der Mutter.]

II. Denken. Lies die gesperrt gedruckten Wörter (wenn die Kinder ein so eingerichtetes Sprachheft besitzen) — die unterstrichenen Wörter (wenn das Stück vom Lehrer an die Tafel geschrieben worden ist)! [danke, Glück, weckte, krank, lenkte, danke, beglücken, schmücken.]

Wie ist in diesen Wörtern der K-Laut geschrieben? [k oder ck.]

Lies die Wörter mit ck! [Glück, weckte, beglücken, schmücken.]

Was für ein Laut steht vor dem ck? [Selbstlaut: ü, e, ü, ü.]

Wie wird der Selbstlaut gesprochen? [kurz.]

In welchem Falle wird also ck geschrieben? [Wenn vorher ein kurzer Selbstlaut steht.]

Wir wollen das so sagen:

(1.) Nach einem kurzen Selbstlaut wird ck geschrieben.

Lies die Wörter mit k! [danke, krank, lenkte, danke.]

Was steht in diesen Wörtern zwischen dem Selbstlaut und dem ck? [Mittellaut: n, n, n, n.]

Wie wird der Selbstlaut gesprochen? [kurz.]

In welchem Falle wird also k geschrieben? [Wenn zwischen dem kurzen Selbstlaut und dem K-Laut ein Mittellaut steht.]

Wir wollen das so sagen:

(2.) Nach einem kurzen Selbstlaut wird k geschrieben, wenn zwischen ihnen noch ein Mittellaut steht.

Sprich die erste Regel! Die zweite Regel! Beide Regeln hintereinander!

III. Anwenden. a) Gib an, warum in den gesperrt gedruckten (unterstrichenen) Wörtern k oder ck steht: Wenn die Schneeflocken verweht sind und das Schneeglöckchen verweltet ist, tönt des

*) M bedeutet Mittelstufe (eine solche Lektion kann in mehrklassigen Schulen schon auf der Unterstufe gehalten werden), O Oberstufe.

**) Mit langem a zu sprechen.

***) Wie nur aus einem inhaltlichen Ganzen (Prosa, Poesie) eine religiös-sittliche Wahrheit gefunden werden darf, so muß es endlich auch mit dem Finden einer grammatischen Wahrheit werden — keine Einzelwörter, aber auch keine Einzelsätze, sondern Stücke!

Kuckucks*, Auf lockend aus dem Walde. Er war einst unzufrieden gewesen, als der Engel jedem Vogel seinen Platz angewiesen hatte, z. B. dem Störche das Dach, der Lerche den Acker. Dieser war ihm zu fest und jenes zu hoch. Da sprach der Engel zornig: „Suche dir einen Ort, aber du wirst an mich denken!“ Seitdem beglückt der Kuckuck jede Nacht einen andern Baum und legt jeden Sinnes seine Eier in die Nester anderer Vögel.

b) Suche in dem Stücke des Lesebuches Nr. — alle Wörter mit **f** oder **ck**!

c) Schreibe je einen Satz mit den Wörtern: Wäcker, erschrecken, flink, Kock, Stock, trinken, versinken, nackt, Neck, Fleck.

d) Wir wollen folgendes Diktat schreiben: Glück und Glas, wie bald bricht das! Das Hemd ist mir näher als der Rock. Für Dinkel jagt man auch Dheim. Gott gibt wohl die Ruh, aber nicht den Strick dazu. Die Birke ist schlank. Kranken Herzen sende Ruh', lieber Gott! Siegfried nur einen Sieden trug. Hantet nicht auf dem Wege, sagte Joseph zu seinen Brüdern. Wenn reichliche Körner das Ackerfeld trägt, die Wähle dann flink ihre Räder bewegt. Der Wind weht weiße Glöckchen uns schneidend ins Gesicht; Schneeglöckchen, ach Schneeglöckchen, sprich, frierst du denn nicht? Halte Maß in Speis' und Trank, so wirst du alt und selten krank.

2. z und k. (M.)

I.*. Auf einer langen Stange sitzt ein Kubel junger Käzchen. Doch keines seine Thron spitzt, und keines regt ein Tätzchen. Und auch nicht eines schreit: Wia! dreht Schnäuzchen nicht und Hälschen. Nun rate klug und rate schlau: Der Kopf ist schwarz***, der Leib ist grau und sammetweich das Pelzchen.

[Von den Käzen.]

II. [Sitzt, Käzchen, spitzt, Tätzchen, Schnäuzchen, schwarz, Pelzchen.]

Wie ist in diesen Wörtern der **z**-Laut geschrieben? [**z** oder **z**.]

Lies die Wörter mit **z**! [Sitzt, Käzchen, spitzt, Tätzchen.]

Was für ein Laut steht vor dem **z**? [Selbstlaut: i, ä, i, ä.]

Wie wird der Selbstlaut gesprochen? [kurz.]

In welchem Falle wird also **z** geschrieben? [Wenn vorher ein kurzer Selbstlaut steht.]

(1.) Nach einem kurzen Selbstlaut wird **z** geschrieben.

Lies die Wörter mit **z**! [Schnäuzchen, schwarz, Pelzchen.]

Welche von diesen haben vor dem **z** einen kurzen Selbstlaut?

[Schwarz, Pelzchen.]

Was steht zwischen dem kurzen Selbstlaut und dem **z**? [Ein Mitlaut: **r**, **l**.]

*) Mit kurzem **u** zu sprechen.

**) Der Reimerparnis halber sind von hier an nicht nur die immer wiederkehrenden Ausdrücke, sondern viele Fragen und Aufgaben weggelassen worden.

***) Mit kurzem **a** zu sprechen.

In welchem Falle wird also z geschrieben? [Wenn zwischen dem kurzen Selbstlaut und dem z-Laut ein Mitlaut steht.]

(2) Nach einem kurzen Selbstlaut wird z geschrieben, wenn zwischen ihnen noch ein Mitlaut steht.

Was für ein Laut steht in dem Worte „Schnäuzchen“ vor dem z? [Selbstlaut.]

Wie wird der Selbstlaut gesprochen? [lang.]

In welchem zweiten Falle wird also z geschrieben? [Wenn vorher ein langer Selbstlaut steht.]

(3.) Nach einem langen Selbstlaut wird z geschrieben.

III. a) Gib an, warum z oder þ steht: Unter der Müze ein wenig Grüze ist gar viel nütze; aber ein fröhliches Herz unter der Weste, das ist das Beste. Sa, Klugheit und Frohsinn sind zwei köstliche Schätze. Der Klügste gibt nach und ist bescheiden. Er weiß: Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz, und wer einen andern reizt, stiftet nur Unfrieden. Auch beachtet er die Mahnung: Hüte dich vor den Ragen, die vorne lecken und hinten kragen! Der Fröhliche aber ist überall willkommen.

b) Suche in dem Stücke des Lesebuches Nr. — alle Wörter mit z oder þ!

c) Schreibe je einen Satz mit den Wörtern: setzen, Aufsatz, Arzt*), Salz, Schmalz, März, Denz, Wurzel, Fриз, Spaß.

d) Wir wollen folgendes Diktat schreiben:

Ein Duzend hat zwölf Stück. Friedrich der Große wird vom Volke der alte Fриз genannt. Die Spritze löscht das Feuer. Zu wem man du sagt, den duzt**) man. Der Sperling wird auch Spaß genannt. Ein Herz, ein Herz hab' ich in der Brust. Fühl' in des Thrones Glanz, die hohe Wonne ganz, Liebling des Volks zu sein! Der Prediger steht auf der Kanzel. Oben spiz und unten breit, durch und durch voll Süßigkeit.

3. þ und ff. (M.)

I. Gott grüße dich! Kein anderer Gruß***) gleicht dem an Innigkeit. Du kannst auch mit andern Worten grüßen. Wie das Wort aber auch heißt, sei immer höflich! Laß es dir in der Jugend gesagt sein, dann kannst du im Alter nicht davon lassen. Vergiß nie den Vers: Höflich und bescheiden sein, das kostet nichts und bringt viel ein. Er läßt sich leicht behalten.

[Vom Grüßen.]

II. [grüße, Gruß, grüßen, heißt, laß, lassen, vergiß, läßt.]

Wie ist in diesen Wörtern der s-Laut geschrieben? [þ oder ff.]

Nies die Wörter mit þ! [grüße, Gruß, grüßen, heißt, laß, vergiß, läßt.]

*) Mit kurzem a zu sprechen.

**) Mit langem u zu sprechen.

***) Mit langem u zu sprechen.

Ries das Wort mit ff! [lassen.]

Wie wird in diesem Worte der vor f stehende Selbstlaut gesprochen? [kurz: a.]

Warum folgen also zwei f? [Nach einem kurzen Selbstlaut wird der Mittlaut verdoppelt.*)]

(1.) Nach einem kurzen Selbstlaut wird ff geschrieben.

Welche der mit f geschriebenen Wörter haben einen kurzen Selbstlaut davor? [laß, vergiß, läßt.]

Welches Zeichen erwarten wir nach der ersten Regel? [ff.]

Wir wollen die beiden ersten Wörter so schreiben. [laß, vergiß.]

Das sieht schlecht aus. An welcher Stelle des Wortes steht hier das S-Zeichen? [Schluß.]

Statt Schluß des Wortes wollen wir sagen „Schluß der Silbe“. In welchem Falle wird also statt ff ein f geschrieben?

(2.) Nach einem kurzen Selbstlaut wird am Schluß einer Silbe statt ff ein f geschrieben.

Jetzt sehen wir uns das Wort „läßt“ an.

Wie wird der Selbstlaut gesprochen? [kurz.]

Wie viele f müssen also folgen? [zwei.]

Wie sind die beiden f geschrieben? [f.]

Warum ist das wunderbar? [S-Zeichen steht nicht am Schluß einer Silbe.]

Was folgt nämlich noch? [t.]

Ein folgendes t aber bleibt ohne Einfluß auf das S-Zeichen. Daher können wir die zweite Regel jetzt so aussprechen:

(3.) Nach einem kurzen Selbstlaut wird am Schluß einer Silbe statt ff ein f geschrieben; f bleibt auch stehen, wenn noch ein t folgt.

Jetzt fehlen uns noch die ersten vier Wörter. Welche? [grüße, Gruß, grüßen, heißt.]

Wie wird der Selbstlaut vor dem S-Zeichen gesprochen? [lang: ü, u, ü, ei.]

Wie wird der S-Laut gesprochen? [scharf.])**

Wann wird also zweitens f geschrieben?

(4.) Nach einem langen Selbstlaut wird der scharfe S-Laut mit f geschrieben.

III. a) Gib an, warum f oder ff steht: Ich möchte wissen, wer das ist, der immer mit zwei Löffeln frißt. Er will alles, alles fressen, Elstern auch nicht zu vergessen. Der Bauer muß gehörig aufpassen, sonst bleibt ihm von Kohl und Kraut nichts übrig. Aber nur selten vermag er den Dieb zu erfassen, wenn er sich auch des Nachts den süßen Schlaf entzieht. Hat er aber den Dieb bekommen, dann muß

*) Schon auf der Unterstufe gewesen: z. B. kommen.

**) An einem scharfen und einem stumpfen Messer zu veranschaulichen. Scharf und stumpf treffen die Sache besser als hart und weich.

dieser sein Leben lassen. Laß dich daher warnen und vergiß nicht das Gebot: Du sollst nicht stehlen.

b) Suche in dem Stücke des Lesebuches Nr. — alle Wörter mit *ß* oder *ff*!

c) Schreibe je einen Satz mit den Wörtern: ich weiß, Straße, Faß, Fässer, Muß, eßbar, Flüsse, heiß, er saß, Schloß, Schlosser, lassen, gießen, er haßt.

d) Wer will mir mit seinen Backen diese harten Nüsse knaden? Laß dem Armen auch sein Brot! Ich hab' auch zwei Edelknaben noch, genannt Gebet und gut Gewissen, die, bis ich schlaf', mich wiegen müssen. Sieh dort den blauen Himmel an, wie fest er steht so lange Zeit, sich wölbt so hoch, sich streckt so weit, daß ihn kein Mensch erfassen kann! Laß deinen Mund verschlossen sein, so fängst du keine Fliegen ein. Alle Menschen müssen sterben. Mancher weiß nicht, daß er's kann, wenn er's übet, geht es an. Von kleinen Fischen werden die Hechte groß.

4. *ß* und *ſ*. (M.)

I. Zwischen Berg und tiefem Tal saßen einst zwei Hasen, fraßen ab das grüne Gras*) bis auf den Rasen. Auch gestern abend ging ich aus, ging wohl in den Wald hinaus; saß ein Häslein in dem Strauch, guckt mit seinen Auglein raus. Kommt das Häslein dicht heran, daß mir's was erzählen kann. „Bist du nicht der Jägersmann, heß't auf mich die Hunde an?“ Armes Häslein, bist du blaß! Geh dem Bauer nicht mehr in's Gras! Sparst dir manche Not und Pein, kannst mit Lust ein Häslein sein.

[Vom Häslein.]

II. [saßen, einst, Hasen, das, Gras, bis, Rasen, gestern, aus, hinaus, saß, Häslein, seinen, raus, das, Häslein, 's = es, was, bist, Jägersmann, heß't, Armes, Häslein, Bist, ins, Gras, Sparst, kannst, Lust, Häslein, sein.]

Welche von diesen Wörtern werden mit einem stumpfen *ſ* gesprochen? [saßen — in der ersten Silbe, Hasen, Rasen, saß — am Anfang, seinen, sein.]

Wie wird das stumpfe *ſ* geschrieben? [*ſ*.]

(1.) Der stumpfe *ſ*-Laut wird mit einem *ſ* geschrieben.

Wir wollen die beiden Wörter „Hasen“ und „Häslein“ vergleichen: 1. Art des *ſ*-Zeichens, 2. Stellung des *ſ*-Zeichens, 3. Klang des *ſ*-Lautes. [1. *ſ*—*s*, 2. Anfang—Schluß einer Silbe, 3. stumpf—scharf.]

In welchem Falle wird also aus dem *ſ* ein *s*?

(2.) Aus *ſ* wird ein *s*, wenn das *ſ*-Zeichen an den Schluß einer Silbe tritt.

Das können wir auch an dem Worte „Gras“ nachweisen. Bilde den zweiten Fall! [des Grases.]

*) Mit langem *a* zu sprechen.

Wir betrachten die Wörter „Jägersmann“ und „armes“. Aus welchen beiden Wörtern ist „Jägersmann“ zusammengesetzt? [Jägers, Mann.] Wovon ist „Jägers“ der zweite Teil? [Jäger.] Bilde von „armes“ das kurze Eigenschaftswort? [arm.]

In beiden Wörtern ist also eine Endung vorhanden. Wie wird sie geschrieben? [s.] Wie gesprochen? [scharf.]

(3.) Der scharfe S-Laut als Endung eines Wortes wird mit s geschrieben.

Wir betrachten: das, bis, aus, hinaus, raus, es, was, ins. S-Zeichen? [s.] Wie gesprochen? [scharf.]

(4.) Der scharfe S-Laut am Schluß kleiner Wörter wird mit s geschrieben.

Es bleiben: einst, gestern, bist, heß't = hebest, sparst, kannst, Lust. Welches S-Zeichen? [i.] Wie gesprochen? [scharf.] Welches Zeichen dahinter? [t.]

(5.) Der scharfe S-Laut vor t wird mit f geschrieben.

III. a) Gib an, warum s oder f steht:

Kunz ging einmal über Land und kam bei einem Wirtshause an. Er war unzufrieden, weil er nichts Besseres bezahlen konnte als einen Krug Bier und ein Stück Schwarzbrot, und weil er seine Reise zu Fuß machen mußte. Da kam vor das Wirtshaus ein Wagen gerollt, dessen Insasse sich Wein und kalten Braten reichen ließ, um beides im Sitzen zu verzehren. Da wurde Kunz noch böser, und der Herr merkte es und sagte: „Sei nicht so böse! Wenn du mich kenntest, würdest du mit mir nicht tauschen wollen.“

b) Suche in dem Stück des Lesebuchs Nr. — alle Wörter mit s oder f!

c) Schreibe je einen Satz mit den Wörtern: deshalb, aus, dieses, sehen, unser, des Vaters, Hans, Hänschen, Gänse, alles, du tust, du schreibst.

d) Das Haus, wo Zwietracht ist, zerfällt; nur Einigkeit erhält die Welt. Tanzen, Kartenspiel und Wein reißen große Häuser ein. Glück und Glas*), wie bald bricht das! Wir trinken Wasser aus dem Glase. Viele Hunde sind des Hasen Tod. Im weichen Grase ruht es sich schön. Die Mutter ist des Kindes Engel. Wie ruhest du so stille in deiner weißen Hülle, du mütterliches Land!

5. Die Zeichen für den S-Laut. (O.)

(Zusammenstellende Lektion.)

I. Es gibt einen scharfen und einen stumpfen S-Laut. Der scharfe wird mit ß, ss, s oder f bezeichnet, der stumpfe nur mit s. ß steht nach einem langen Selbstlaut, nach einem kurzen nur am Schluß einer Silbe, wenn das verlängerte Wort ss hat. ss steht nach einem kurzen Selbstlaut in der Mitte eines Wortes. s steht nach einem langen oder kurzen Selbstlaut am Schluß einer Silbe. 1. wenn das verlängerte

*) Mit langem a zu sprechen.

Wort ein *j* hat, 2. wenn das *S*-Zeichen eine Endung ist, 3. wenn das Wort kurz ist. Der scharfe *S*-Laut wird vor *t* mit *j* geschrieben.

II. Suche in dem Stücke des Lesebuchs Nr. — alle Wörter mit *ß*, *ff*, *s*, *j* und gib den Grund dafür an!

Zwei Entwürfe für den Unterricht in der Natur- beschreibung.

Von Lehrer W. Spallet in Mehrenthin.

I. Der Löwenzahn.

Welche Nachteile durch den Standort der Pflanze herbeigeführt werden.

Legt man einen Gurkenkern in ein Beet, welches mit Gras bewachsen ist, so geht die Gurkenpflanze zugrunde; denn es mangelt ihr an Raum. Dieser Raummangel wird durch das Gras herbeigeführt. Der Raummangel ist ein unterirdischer und ein oberirdischer. Der Raummangel über der Erde zieht den Luft- und Lichtmangel nach sich. Der Raummangel unter der Erde erzeugt den Nahrungsmangel. Manche Pflanzen sind gegen diese Nachteile geschützt, z. B. der Löwenzahn.

Wie der Löwenzahn diese Nachteile überwindet.

Die Wurzel schützt den Löwenzahn gegen den Nahrungsmangel unter der Erde. Die Wurzel ist lang und dick. Weil die Wurzel lang ist, kann sie die Nahrung tiefer aus der Erde holen; der Löwenzahn ist also in der Nahrungsaufnahme unabhängig vom Grase. Weil die Wurzel dick ist, kann sie die Grasschlingen sprengen.

Die Blätter schützen den Löwenzahn gegen den Luft- und Lichtmangel über der Erde. Der Löwenzahn hat viele, große und schwere Blätter. Diese drücken das Gras zu Boden und verschaffen der Pflanze Luft und Licht. Der Rand der Blätter ist schrotsägeförmig. Die Blattzähne sind nach hinten gerichtet (Angelhaken); darum dringen die Blätter leicht in das Gras ein, gehen aber schwer aus dem Grase heraus. So bewirken also die Blattzähne, daß jedes Blatt den Platz, den es im Grase eingenommen hat, auch behauptet. — Der Löwenzahn leidet am meisten an Raummangel. Er vereinigt dafür eine große Anzahl von Blüten auf kleinem Raume. (Die Einrichtung der Korbblüte ist bekannt). Die Blüte wird von Bienen befruchtet. Damit schädliche Kriechtiere (Ameisen) von der Blüte ferngehalten werden, ist der Blütenstiel glatt und zeigt beim Zerreißen einen milchigen Saft. Wenn die Kriechtiere die Haut des Stengels durchkrallen, so quillt der milchige Saft hervor, der dann beißend und klebend wirkt. Erreichen die Tiere doch noch die Blüte, so werden sie durch den doppelten Kelch der Korbblüte (der eine ist nach oben, der andere nach unten gerichtet) gleich einem doppelten Staketenzaun am Weiterkommen gehindert. Für die Länge des Blütenstiels ist seine Umgebung maßgebend. Wächst der Löwenzahn auf dem Straßenpflaster, so ist der Blütenstiel kurz; im Grase dagegen erreicht er die Höhe seiner Umgebung. — Nach dem

Verblühen wachsen der Fruchtknoten und das Stielchen mit der Haarkrone auffallend schnell bis zu dieser Form*). Die Haarkrone dient dem Samenkorn als Flugorgan, Fallschirm und Haftorgan. Die Erhaltung der Art ist beim Löwenzahn durch vielen Samen gesichert.

Disposition.

Der Löwenzahn.

1. Durch den Standort der Pflanze wird Raummangel herbeigeführt, und zwar:

- a) Raummangel unter der Erde (Nahrungsmangel),
- b) Raummangel über der Erde (Luft- und Lichtmangel).

2. Der Löwenzahn überwindet diese Nachteile durch seine

- a) Wurzel (lang und dick),
- b) | Blätter (viel, groß und schwer),
| Blüte (vereint größte Anzahl von Blüten auf kleinstem Raume).

II. Der Steinbrech.

Die Natur ist sehr reich in ihren Mitteln. Sie erreicht denselben Zweck oft auf entgegengesetztem Wege. Das erkennen wir, wenn man den Steinbrech mit dem Löwenzahn vergleicht.

Während der Löwenzahn eine, lange, dicke Wurzel hat, besitzt der Steinbrech viele, kurze, dünne Wurzeln. Statt des unterirdischen Stengels hat der Steinbrech Knollen. Was eine Wurzel an Nahrung zu wenig aufnimmt, wird durch die große Zahl der Wurzeln ausgeglichen. Während die dicke Wurzel des Löwenzahns die Gräserhlingen sprengt, werden sie von den dünnen Wurzeln des Steinbruchs durchschlüpft. Der Löwenzahn hält Kriechtiere durch seinen glatten Stengel und den beißend wirkenden Saft ab, der Steinbrech durch seinen langen behaarten Stengel. Der Stengel verzweigt sich beim Steinbrech zu mehreren Blütenstielen. Jede Blüte hat einen einblättrigen, fünfzipfligen Kelch, fünf Blumenblätter, zehn Staubgefäße und einen Fruchtknoten mit zwei Griffeln. Die Erhaltung der Art ist also auch beim Steinbrech durch vielen Samen gesichert.

Rose Blätter.

I. Ferilleton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

25. Laurenz Kießgen.

Laurenz Kießgen wurde am 3. Dezember 1869 in Köln geboren und in der dortigen Präparandenanstalt und im Seminar zu Brühl für den Lehrer-

*) Es wird dem Lehrer leicht sein, verblühte Exemplare der Pflanze vorzuzeigen und nach denselben ein vergrößertes Bild an der Wandtafel zu entwerfen.

beruf ausgebildet. Nach dem Abgang vom Seminar war er fünf Jahre in Caster bei Bedburg und trat dann in den Schuldienst seiner Vaterstadt. Von 1895—1900 wirkte er an der Volksschule, seit 1900 ist er an der Mittelschule tätig.

Riesgen war schon im Seminar schriftstellerisch tätig. Außer lyrischen Ergüssen veröffentlichte er in Herm. Thoms „Lit. Korresp.“ die monatlichen „Komos“-Berichte, eine übermüthige Verspottung der Beiträge des vorausgehenden Hefes. Mit seinem Seminarfreunde, dem heutigen Redakteur Dr. W. Ruland, gab er 1893 eine Sammlung epischer Gedichte „Himmel und Erde“ heraus, die im Buchhandel vergriffen ist. In den folgenden Jahren veröffentlichte Riesgen eine Anzahl von patriotischen Festspielen und Jugendschriften, Theaterstücke für Vereinsbühnen, Texte zu Kantaten und entwickelte eine reiche kritische und produktive Tätigkeit in den angesehensten Zeitschriften, namentlich in der „Lit. Warte“ und im „Allgem. Literaturblatt.“ 1901 erschien bei Reclam seine Biographie Heinrich von Kleists und kürzlich seine „Randglossen zur Jugendschriftenfrage“ (bei Köpfel in Rempten). Außerdem übersetzte er zahlreiche Gedichte des französischen Dichters Verlaine, und ist zurzeit mit den Vorarbeiten für einen Band religiöser Lyrik desselben beschäftigt.

Eine Sammlung seiner Gedichte erschien vor kurzem unter dem Titel „Maisegen“ als erstes Heft der „Belletr. Bibliothek der deutschen Literatur-Gesellschaft“. Maisegen nennt Riesgen seine Lieder, weil sie den Segen seines Lebens-Mais darstellen; echte Mai-Stimmung zieht sich durch die meisten hindurch; ihm blüht auch der Herbst in Himmelblau.

Und ich? — Im wilden Sturmchoral
Hör' ich den Sang der Nachtigallen,
Wie lust'ge Blüten jedesmal
Seh' Blätter ich zur Erde fallen.

Die Lieder sind zum größten Theile Gelegenheitsgedichte im Sinne Goethes. Sie erweisen Riesgen als einen Dichter mit durchaus selbständigen Tönen, mit tiefer Empfindung und feinem Formgefühl. Wir rufen ihm ein aufrichtiges Glück auf zu und hoffen uns noch über manche Gabe seiner Muse zu erfreuen.

* * *

Kirschblüten.

(Maisegen S. 21)

Ein Abend war's. Die Kirschblüte fiel.
Und wartend stand ich in dem lichten Regen
Der weißen Blätter, die in lust'gem Spiel
Hinsanken als ein holder Frühlingsregen.

Da kamst du mit dem leichten Mädchenschritt,
Die helle Freudenröthe auf den Wangen . . .
Die Schwalben riefen fröhlich ihr Kiwitt,
Und auf der Straße Wanderburschen sangen.

Heut kommst du nicht. Denn ach, vor manchem Jahr
Gingst du davon auf dunklen Todeswegen.
Doch oft kehrtst du zurück und immerdar
Seh' ich dich lächelnd stehn im Blütenregen.

Erwachen.

(M. a. D. S. 25.)

Ich fuhr aus einem tiefen Traum empor:
Wir waren Kinder noch im kurzen Kleide
Und gingen durch ein goldnes Gittertor;
Da war ein Saal in himmelblauer Seide.

Ein Harfenlied durch seine Stille klang,
Und reife Trauben standen da zum Pflücken.
Wir schritten einen Reigen mit Gesang
Und schwelgten kinderfelig in Entzücken.

Nun bin ich wach. Ein Bahnsignal verhallt.
Durchs Fenster fließt ein nebelgrauer Morgen;
Und um mein Lager sitzen stumm und kalt
Und mit erbarmungslosem Blick die Sorgen.

Heimgang.

(M. a. D. S. 43.)

Du wunderbare Abendstunde:
Das dunkle Wolkenrot verblaßt;
Wie Schleier liegt's im Wiesengrunde,
Heim raucht die letzte Garbenlast.

In weiter Ferne singen Stimmen
Ein wehes Lied von Trennungsschmerz.
Vom Dorf die ersten Lichter glimmen,
Und Heimatsruhe füllt das Herz.

Ein schöner Werktag ging zur Rüste;
Die Nacht wird voller Sterne sein. —
Mir ist so leicht, als ob ich wüßte:
So gehst du einst zum Frieden ein.

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Ein Reichsamt für das gesamte Bildungswesen. Auf der ersten Verbands-Versammlung des Zentralverbandes für gewerbliches und kaufmännisches Unterrichtswesen in Deutschland fand ein Antrag die allgemeine Zustimmung und Annahme, welcher dahin ging, „den Herrn Reichskanzler zu ersuchen, dafür zu wirken, daß in Deutschland ein Reichsamt für das gesamte Bildungswesen geschaffen würde, ähnlich dem Bureau of Education in Washington“. Zur Begründung seines Antrags führte Stadtrat Sombart-Magdeburg, wie aus den inzwischen veröffentlichten Verhandlungen jener Tagung ersichtlich ist, ungefähr folgendes aus: Wir hätten in Deutschland ganz ähnliche Verhältnisse wie die Amerikaner. Diese besäßen 46 Staaten, wir ja wohl einige weniger, aber doch noch eine ganze Anzahl. Wenn wir nun in ganz Deutschland auf den verschiedensten Unterrichtsgebieten reformierend wirken wollten, wie die Amerikaner, und wie es gegenwärtig ja auch hier den Anschein hat, dann müßte man zunächst für eine gemeinsame Grundlage sorgen, auf der man allerorten weiterbauen und arbeiten könnte. Als solche sei fraglos eine Zentralstelle anzusehen, in der man sich zu jeder Zeit genau über den Standpunkt des gesamten deutschen und ausländischen Unterrichtswesens informieren könnte, und wo stets alles, was es jeweilig in der ganzen zivilisierten Welt „Neues“ auf dem Gebiete des Bildungswesens gebe, gesammelt, event. auch veröffentlicht werden könnte. Über das als Vorbild erwähnte Bureau of Education in Washington habe der Geh. Rat. Wägold 1893 schon gesagt: „Daß das amerikanische Unterrichtswesen, mit neuen Gedanken befruchtet, allen Fortschritten zugänglich ist, verdankt es im wesentlichen dem Bureau of Education und seinem ausgezeichneten Leiter, dem Commissioner of Education Dr. W. Harris. Deutschland entbehrt einer solchen pädagogischen Beobachtungsstation; selbst die Unterrichtsstatisik der einzelnen Bundesstaaten ist so ungleichmäßig, daß sichere statistische Angaben für das ge-

samte Bundesgebiet sehr erschwert sind.“ Seit dem Jahre 1893 ist die Frage bei uns nun um dessentwillen eine noch brennendere geworden, weil man in Frankreich, England und besonders Amerika auf dem Gebiete des Volks- und gewerblichen Schulwesens mit Riesenschritten Reformen zustrebt, welche bei uns, vielfach aus Unkenntnis, nicht die Beachtung finden, die sie in so hohem Grade verdienen. Nichts würde nun geeigneter sein, das für uns Beste und Geeignetste auf dem Unterrichtsgebiete vorbereiten zu helfen, als eine unbeeinflusste Reichsbehörde mit dem eingangs bereits erwähnten Auftrage. Ein Reichsamt für das gesamte Bildungswesen würde als Sammelstelle von Unterrichtsmitteln auch eine unvergleichliche Bildungsstätte für pädagogische Studien abgeben. — Frankreich besitzt auch bereits ähnliche Einrichtungen in Paris.

Eine mohammedanische Hochschule. Von der berühmten Hochschule des Mohammedanismus in Kairo, so wird der „Eb. Volksch.“ geschrieben, dringt wenig in die Öffentlichkeit. Um so dankenswerter sind die Mitteilungen, die Missionar Heyer aus Neukirchen auf Grund persönlicher Anschauung von der Einrichtung und Bedeutung dieser „Universität“ gibt. Ihr Name ist eigentlich „Versammlungshaus der Blüte“. Sie weicht indes in allen Stücken so sehr von dem ab, was wir im christlichen Europa unter einer Hochschule verstehen, daß eine Vergleichung völlig ausgeschlossen und ganz unfruchtbar ist.

Das „Versammlungshaus der Blüte“ wird gegenwärtig von 15 000 Jünglingen und Männern im Alter von 12—50 Jahren besucht. Das Gebäude ist eine hüldenartig erweiterte, ungefähr 900 Jahre alte Moschee, in deren unregelmäßigen Anbauten ca. 25 000 Menschen eingesperrt werden können. Nachdem Missionar Heyer durch allerlei Vorhöfe, Säulengänge und Hallen hindurchgeschritten war, gelangte er in das eigentliche Heiligtum, eine gewaltige Fläche von ca. 3000 Quadratmetern Inhalt. Die Decke, 20 Fuß über dem Boden, auf rot angestrichenen Tragbalken ruhend, wie die eines einfachen Wohnhauses, wird von 388 Säulen aus Marmor und Granit gestützt, die willkürlich verteilt sind. Licht wird nur von oben zugeführt; doch wird fleißig für frische Luft gesorgt. Der Boden ist mit Strohmatte belegt, auf denen sich alt und jung die Zeit vertreibt. Nichts ist in dem Raum zu sehen als glatte Wände und wahllos hingestellte Säulen, kein Spruch aus dem Koran, überhaupt nichts Schriftliches. In der Mitte sind zwei Kanzeln angebracht. Auf ihnen hält jeden Freitag je ein sogenannter Scheich eine Rede, mit gezogenem Schwert in der Hand. Kein Stuhl, kein Tisch! Auf dem Boden lehrt man, lernt man, ißt man, ruht man, schläft man und vertreibt sich die Zeit.

Als Lehrer wirken im ganzen 157 sogenannten Scheichs, unter denen sich nebst einem Inspektor 6 Examinatoren finden. Lehrfächer sind: 1. Koran. 2. Kommentare, 3. kleine arabische Grammatik, 4. große Grammatik, 5. Einführung in die Religion, 6. Alt- und Neu-Arabisch, 7. Lektionen, 8. Aussprache, 9. Konversation, 10. Bilder- und Figurensprache, 11. Schönsprache, 12. Handschrift, 13. Diktat, 14. Sprachwissenschaft im allgemeinen und im besonderen, 15. Verteidigung des Islams gegen die Christen, 16. Rechnen, 17. Geschichte des Islams und ein wenig europäische Geschichte, 18. Geographie, 19. die wahre Religion, 20. die Propheten, 21. das Wesen Gottes.

An Gehalt beziehen die Examinatoren je 100—120 Mark, die 150 höheren Lehrer je 40—100 Mark monatlich. Die niederen Lehrer, die meist auch in der Moschee essen und schlafen, sind gering bezahlt. Die Schüler bekommen nicht nur freien Unterricht, sondern werden außerdem noch mit Brot versorgt. Zahlreiche Vereine Ägyptens bestreiten die nicht unbeträchtlichen Kosten der Universität.

Nach ihrer Entlassung wählen sich die Studenten ihren Lebensberuf selber. Die meisten werden Vorsteher einer Moschee und bilden in der Folge einflußreiche und schlagfertige Feinde des Christentums.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Bekleidungsstätte für arme Schulkinder. Eine solche besteht in Erfurt. Sie wurde vor 12 Jahren ins Leben gerufen. Durch Annoncen, Rücksprache mit den Leitern und Leiterinnen höherer Schulen wurden getragene

Kleidungsstücke und Schuhwerk erbeten und gesammelt und den bedürftigsten Kindern durch Lehrer und Lehrerinnen der Volksschulen verabreicht. Alle eingelieferten schadhafte Schuhe wurden vor der Übergabe an die armen Kinder ausgebessert, Kleider und Schuhe natürlich genau angepaßt. Aus freiwilligen Geldspenden und Geldsummen, welche der Ritschlsche Frauenverein zur Verfügung stellt, wird das Ausbessern und Besohlen der Schuhe bestritten, auch werden Neuanschaffungen gemacht. Der derzeitige Betrieb ist nun folgender: Der Magistrat in Erfurt hat in einem städtischen Gebäude geeignete Zimmer zur Verfügung gestellt. Hier werden die Kleidungsstücke in Empfang genommen, aufbewahrt, sortiert, anprobiert und ausgegeben. Diese Arbeit besorgen einige Damen aus dem Vorstand des Ritschlschen Frauenvereins, einige Lehrerinnen und eine Anzahl junger Damen als Hilfskräfte. Um die Kleidungsstücke zu erhalten, erläßt der Vorstand des Frauenvereins von Zeit zu Zeit Annoncen in den öffentlichen Blättern mit der Bitte um abgelegte Kinderkleider, Schuhe und Geldbeträge. Die Hauptsumme der Kleidungsstücke fließt durch die höheren Schulen zu. Im Frühjahr und Herbst erhalten die Schüler und Schülerinnen derselben durch den Schulleiter bezw. die Vorsteherin gedruckte Zettel, auf denen zu Hause von der Mutter verzeichnet wird, was etwa an Kleidern und Schuhen zur Verfügung steht und wann dieselben durch die Vereinsbotin in der Wohnung abgeholt werden können. Die ausgefüllten Zettel werden durch den Schulleiter gesammelt und zur Erledigung an die Bekleidungsstätte zurückgesandt. Klassenlehrer und Lehrerinnen empfehlen solche Kinder, welche sich besonders bedürftig zeigen, oder prüfen die Verhältnisse der sich Meldenden. Sie notieren auf vorgedrucktenzetteln die Namen der Kinder und die erbetenen Kleidungsstücke. An bestimmten Tagen erscheinen die bezeichneten Kinder, durch die Lehrer und Lehrerinnen benachrichtigt, um die erbetenen Sachen in Empfang zu nehmen. Die Ausgabe erfolgt zweimal wöchentlich in den Wintermonaten; im Frühling und im Sommer bleibt die Bekleidungsstätte geschlossen. Versorgt wurden in den letzten fünf Jahren 3151 Kinder, also durchschnittlich jährlich 630 Kinder; an Geldbeiträgen kamen dazu in den letzten drei Jahren 1091 Mk., also im Durchschnitt 364 Mk. jährlich. Der Hauptwert dieser segensreichen Einrichtung liegt darin, daß die an den höheren Schulen bisher üblichen Weihnachtsbescherungen fortfallen und damit zugleich mancherlei Unzuträglichkeiten; das erfolgreiche Tagen mancher Familien, um bei den verschiedensten Bescherungen einzubeimßen, während die Ärmsten manchmal leer ausgehen; die Gefahr, daß Unpassendes gegeben und mit Unmut empfangen wird; der zweifelhafte sittliche Wert des Selbstbewußtseins, welches Kinder wohlhabender Eltern leicht empfinden, wenn sie das geben, was nicht ihnen, sondern den Eltern gehört, und das Herabbliden auf die Minderbegüterten; die Erötung des Ehrgefühls bei den Armen, Empfangenden. Das sind ja die Schattenseiten der öffentlichen Weihnachtsbescherungen für arme Kinder, trotz ihres glänzenden äußeren Anstrichs, die den Begriffen von christlicher Barmherzigkeit, die im Verborgenen gibt, widersprechen.

Über die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter, eine Frage, die zurzeit vielfach erörtert wird und schon in unserer vorjährigen Rundschau berücksichtigt wurde, stellt ein kürzlich in London von Alice Woods herausgegebenes Buch, „Co-Education“ betitelt, die Erfahrungen im englischen Schulleben zusammen. Die Herausgeberin betont, daß der Gedanke einen stetig zunehmenden Einfluß ausübt. Fast alle Schriftsteller, die in dem Buch zu Worte kommen, glauben an die günstigen Wirkungen dieses Systems. Eine Anzahl sehr befähigter Lehrer hat es in englischen höheren Schulen erprobt, und sie sind mehr als je nicht nur von seiner Zuverlässigkeit, sondern auch von seinem positiven Wert überzeugt. Die gemeinsame Erziehung kleiner Knaben und Mädchen scheint ihnen unter sehr sorgfältiger Oberaufsicht und in passender Umgebung ohne Zweifel segensreich. Eine andere Frage ist die Co-Education von Knaben und Mädchen über 13 Jahren. Auch sie wird von einigen Autoritäten befürwortet. Aber trotzdem meint einer der Mitarbeiter, daß in Tagesschulen und noch mehr in Erziehungsanstalten die gemeinsame Erziehung älterer Knaben und Mädchen weniger wünschenswert ist, als eine solche bis zu 12 oder 13 Jahren, der einige Jahre in getrennten Schulen mit verschiedenem Studiengang folgen. „Natürlich

gibt es auch hier Ausnahmen, je nach Temperament und Anlage der Kinder und Lehrer. Einige Mädchen scheinen für eine Knabenerziehung und männliche Laufbahn natürlich beanlagt zu sein. Die Co-Education ist gewöhnlich so organisiert, daß die Erziehung der Mädchen der der Knaben mehr oder weniger ähnlich gemacht ist.“ Ein anderer Mitarbeiter ist durch eine zweijährige Erfahrung in Keswick School zu dem System bekehrt worden. Er erklärt, in den Beziehungen zwischen Knaben und Mädchen nur Angenehmes gesehen zu haben. „Elementare Unterschiede richten eine Schranke gegen einen zu vertraulichen Verkehr auf, und doch scheinen die Knaben an Höflichkeit und Sanftmut gegen die Mädchen zu gewinnen; und wie die Knaben nicht an Mitterlichkeit und Männlichkeit, so haben die Mädchen nicht an Weiblichkeit, Sanftmut und Bescheidenheit verloren. Weil sie zusammengebracht sind, zeigen sie das Beste in den wahren Beziehungen zwischen beiden Geschlechtern. Nur in der Einbildung der Gedanken- und Mutlosen wagt man dabei eine Gefahr, die weniger ernst ist, als die schwere moralische Ungesundheit in einer Schule für Knaben und Mädchen allein.“ Ein anderer Beobachter sagt: „Vier Jahre in Keswick haben mich überzeugt, daß Schwierigkeiten, die unter dem alten System unüberwindlich waren, unter dem zauberhaften Einfluß der Geschlechter aufeinander schwinden.“ Eine Gefahr erblickt die Herausgeberin aber in Schulen, in denen aus bloßen Sparsamkeitsrücksichten die Co-Education eingeführt und die Geschlechter aus Rücksicht gegen Vorurteile so viel als möglich auseinandergehalten werden. Eine weitere Gefahr sieht sie darin, daß der Unterricht zu sehr in die Hände von Frauen fällt. Diese Gefahr hat Mrs. Wood in den Weststaaten Amerikas beobachtet, wo sogar die Erziehung 15- und 16 jähriger Knaben ganz in die Hände von Frauen übergeht. Die Gefahr wächst auch in England, da für lange Zeit die Frauenarbeit billiger sein wird. Der Mangel an Hilfslehrern wächst mit jedem Jahre, aber ob die Co-Education die Ursache des Lehrermangels ist, scheint zweifelhaft. Jetzt werden Lehrerinnen in Vorbereitungsschulen für Knaben eingeführt, was sehr segensreich wirkt. „Für ältere Knaben aber kommt eine Zeit im Leben, in der nur der Mann ihnen helfen kann, und viele glauben, daß auch Mädchen mit den Knaben zusammen den Einfluß von Männern teilen sollten.“

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Wartburgstimmen. Halb-Monatschrift für das religiöse, künstlerische und philosophische Leben des deutschen Volkstums und die staatspädagogische Kultur der germanischen Völker. Redaktion: E. Clausen-Eisenach. Thüringische Verlags-Anstalt Eisenach und Leipzig. Bezugspreis: vierteljährlich 4 Mk. einschließlich der Zusendung unter Kreuzband. Probehefte zur Ansicht unentgeltlich und portofrei.

Das erste Juliheft der Wartburgstimmen widmet dem Andenken des Philosophen Feuerbach (geboren am 28. Juli 1804) eine besondere Abhandlung „Zur Erinnerung an Ludwig Feuerbach“ von Dr. Petsch-Würzburg, wobei auch darauf hingewiesen wird, wie stark auch dieser Philosoph einen Rich. Wagner in einer Uebergangsperiode seiner Entwicklung erregt hat und wie Feuerbach für eine Weltanschauung typisch ist, deren Überwindung Ziel und Streben der Wartburgstimmen bleibt. Die Abhandlung „Das Geheimnis des künstlerischen Schaffens“ (im Anschluß an Hebbels Tagebücher) von W. von Schöner stellt eine Anschauung dar, die, wenn auch nicht besonders ausgesprochen, doch gerade den Gegensatz zu Feuerbach enthält. Das zweite Juliheft wird dann noch einen beachtenswerten Artikel des bekannten Arthur Bonus bringen: „Die Sittlichkeit, ein Ausfluß des menschlichen Geistes?“ Die religiöse Anschau beschäftigt sich besonders mit den Begriffen oder vielmehr mit der reinlichen Scheidung der so oft als gleichbedeutend gebrauchten Begriffe „Zivilisation“ und „Kultur“. In der künstlerischen Anschau dürfte weitere Kreise interessieren der Bericht über die Corneliusfeier in

Weimar, der dazu beitragen möge, diesem Komponisten immer mehr Freunde und ihn verstehende zuzuführen. „Die Wunderorgel“, ein dramatisches Gedicht von Rimasch, das erst im ersten Augustheft in Fortsetzung und Schluß erscheinen wird, dürfte schon des poetischen Stiffes wegen viele Freunde finden. Es sei besonders darauf hingewiesen, daß das Augustheft dem Individualismus gewidmet sein wird, und unter anderen bedeutsamen Abhandlungen eine solche „Nietzsche und Wagner“ enthalten wird, die gerade zur Zeit der Bayreuther Festspiele des lebhaftesten Interesses sicher sein kann. Das Septemberheft wird den Sozialismus behandeln, das Oktoberheft soll Stellung und Wirkungen des Jesuitenordens von verschiedenen Seiten beleuchten. Fälde.

Zur Ausgabe gelangte soeben die 14. bis 16. Lieferung des im Verlage „Deutsches Verlagshaus Bonn & Co., Berlin N. 57 erscheinenden hochbedeutenden enzyklopädischen Werkes **Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens**. Zum Studium und Selbstunterricht herausgegeben von Emanuel Müller, Baden. (75 Lieferungen, je 60 Pfg.) Die einzelnen Themen aus den verschiedensten Gebieten, aus Sprache, Arithmetik, Geschichte, Kontorwissenschaft und Physik usw. und aus der Stenographie sind klar und präzise behandelt worden. Der reiche Bilderschnitt trägt wesentlich zu dem schnellen Eindringen in den vielseitigen Lehr- und Lernstoff bei. Fachautoritäten haben ihr Bestes hergegeben, um die Bibliothek gut auszustatten. Sie kann bestens empfohlen werden. Fälde.

Gesundheitslehre und Haushaltungskunde. Von Dr. G. Schneider, Lehrer an der städtischen Schule für Frauenberufe in Leipzig. Gr. 8°, geh. 80 Pf. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Das Buch ist in erster Linie für die Hand von Schülerinnen hauswirtschaftlicher Fortbildungskurse bestimmt, es eignet sich aber auch zum Gebrauche in den oberen Mädchenklassen gehobener Volksschulen. Es will anregen zu denkender Betrachtung der Vorgänge im menschlichen Körper und in der Hauswirtschaft; es enthält die wichtigsten Regeln für die Gesundheitspflege; es führt ein ins Verständnis der Hauptfragen aus der Nahrungsmittellehre; es leitet an zur Betrachtung der Kleidung und Wohnung von hygienischen, ökonomischen und ästhetischen Gesichtspunkten aus; es will als Berater dienen bei dem Verkehr der Hausfrau mit der Geschäftswelt; es belehrt über die Einrichtung und den Nutzen einer wirtschaftlichen Buchführung, widmet auch dem Verhältnis zwischen Herrschaft und Diensthöten einen Abschnitt. Gut gewählte Abbildungen sorgen für die nötige Veranschaulichung. Die Aufgaben regen dazu an, das Gelernte unter neue Gesichtspunkte zu ordnen, selbständig zu verarbeiten und anzuwenden.

Inhalt. Einleitung. I. Teil: 1. Der menschliche Körper und seine Entwicklung. 2. Von der Verdauung. 3. Nahrungsmittellehre. 4. Blut, Blutgefäße, Blutkreislauf. 5. Die Atmung. 6. Von den Ausscheidungen. 7. Das Knochenystem. 8. Das Muskelsystem. 9. Das Nervensystem. 10. Die Sinnesorgane. 11. Krankheit, Krankheitspflege, Krankenzimmer. 12. Erste Hilfe bei Unglücksfällen. — II. Teil: 1. Unsere Kleidung. 2. Die Wohnung. 3. Von der Heizung. 4. Über die Beleuchtung. 5. Der Verkehr der Hausfrau mit der Geschäftswelt. 6. Hauswirtschaftliche Buchführung. 7. Von den Diensthöten. Fälde.

Positive Vorschläge. Von Karl Walter, Ulm. Preis 80 Pf. Verlag von Otto Maier, Ravensburg.

Zu erster Linie verlangt der Verfasser, daß sich der Zeichenunterricht der Natur des Kindes anpasse, dabei aber soll er auch den Bedürfnissen des Lebens entgegenkommen. Er schließt sich den hochbedeutsamen Forderungen der Reformen an, bleibt aber dabei auf dem Boden des in der Schule praktisch Erreichbaren. Im Anschluß hieran folgt ein neuer Lehrplan, in welchem der Weg gezeigt wird, wie die gesunden, fortschrittlichen Tendenzen der Reformbewegung in der Schule praktisch und mit Erfolg durchgeführt werden können. Alle diese Vorschläge sind wohl begründet und sind deshalb für alle Lehrer und Schulbehörden sehr beachtenswert. Fälde.

2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Beschreibung bleibt vorbehalten.

Friedrich Mann, **Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache.** Preis 3 M. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Dr. Franz Ziemann, **Die Grammatik im Dienste des Katechismus.** Preis 75 Pf. Leipzig, Verlag von Carl Merseburger.

Professor G. Uphues, **Einführung in die moderne Logik.** Preis 3 M. Osterwieck a. Harz, Verlag von A. W. Zickfeldt.

Adolf Rude, **Methodik des gesamten Volksschulunterrichts.** II. Teil. Preis 4,20 M. Osterwieck a. H., Verlag von A. W. Zickfeldt.

Fr. Friedrichs, **Weltliches Gesangbuch für Schule und Haus.** Preis 4 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Dr. Karl Smalian, **Lehrbuch der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten.** Schulausgabe: 1. Teil: Die offenblühenden Sproßpflanzen. Preis gebd. 4 M. — 2. Teil: Verborgенblühende und Blütenlose Pflanzen. Innerer Bau der Pflanzen und deren gebundene Lebensvorgänge. Preis gebd. 1,60 M. Verlagsbuchhandlung von G. Freytag in Leipzig.

Methodik des Rechenunterrichts nebst einem Anhang eines Unterrichtsganges in der Raumlehre. Von W. Steuer, Seminar-Vorlehrer. Preis 4,50 M. Dauerhaft gebd. 5,25 M. Verlag von Max Woywod in Breslau.

Bürger- und Rechtskunde der Handwerker. Präparation für die Mittelstufe der gewerblichen Fortbildungsschule. Bearbeitet von Fr. Lembke, Gewerbeschullehrer. Preis 2,80 M. Kiel und Leipzig, Verlag von Lipius & Tischer 1904.

Tromnau-Schöne, **Lehrbuch der Schulgeographie für Präparandenanstalten.** Preis 4 M. Halle a. d. Saale, Pädagogischer Verlag von H. Schwedel.

Übungsbuch im Rechnen für Taubstummenanstalten. Von Brehmer und Kühling. Halle a. d. Saale, Pädagogischer Verlag von H. Schrödel.

Schöninghs Textaufgaben alter und neuer Schriftsteller. Durchschnittspreis 30 Pf. Uhlands Ernst, Herzog von Schwaben. Goethes Hermann und Dorothea. Schillers Jungfrau von Orléans (40 Pf.). Shakespeares Julius Cäsar. Goethes Iphigenie auf Tauris. Schillers Wilhelm Tell (40) usw. Paderborn, Verlag von Ferdinand Schöningh.

Die Willensfreiheit. Eine kritisch-systematische Untersuchung von Oskar Pfister. Preis 6 M. Berlin, Druck und Verlag von Georg Reimer.

Schaal, **Pädagogisches Bilderbuch.** 2 Bände. Preis 2,85 M. Trier, Verlag der Fr. Linschen Buchhandlung.

Faßbinder, **Tabelle für die Rechtschreibung.** Preis 1,20 M. Tabelle für die Sprachübungen, auf Leinen aufgezogen je 3 M. Begleitwort dazu 25 Pf. Trier, Verlag der Fr. Linschen Buchhandlung.

IV. Briefkasten.

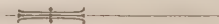
G. G. O. S. Falls Sie nicht warten können, will ich sofort die Zurücksendung Ihrer Arbeiten veranlassen. Freundlichen Gruß.

Nielsen, Schwackendorf bei **Kiel.** Wie heißt das Thema Ihrer Arbeit? Besten Gruß.

M. H. Das Herz macht den Mann!

K. G. S. Ihre Lektionen werden für das nächste Heft aufgesetzt.

Mittelschule: Ich empfehle Ihnen für Deutsch: I. Wegweiser durch die klassischen Schuldramen von Dr. H. Gaudig. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig und Berlin, Verlag von Theodor Hoffmann. — II. Poesiestunden von Karl Friedrich Linke. Verlag von Karl Meyer, Hannover und Berlin.



Für die Schule.

Am Sedantage 1904.

Als Gottes Licht vor vierunddreißig Jahren
In heller Pracht hinflamnte durch die Welt,
Da küßte es viel todeswunde Scharen
Auf Frankreichs schweiß- und blutgetränktem Feld.
Da lagen sie, die wie die Feu'n gestritten,
Zerrissen und zerfetzt von Schwert und Blei,
Und doch, welch' Zauchzen in Palast und Hütten,
Und welch' ein Jubeln unter Todesschrei!

Gefangen Heer und Kaiser allzusammen,
Vernichtet, die uns schwuren Schmach und Tod,
Und über ihnen hoch in lichten Flammen
Des neuerstand'nen Reiches Morgenrot.
Da war's nicht Spott, als unter Blut und Tränen
Das deutsche Volk geopfert Preis und Dank;
Wenn Männerjieg stillt eines Volkes Sehnen,
Wird auch des Weh's Geächz zum Jubelklang.

Nur wahrhaft groß ein Volk, das im Gedächtnis
Hält seiner tapfern Söhne Ruhmestat,
Allweg in Still' und Sturm wahrt ihr Vermächtnis,
Zur Frucht läßt reifen blut'gen Schweißes Saat.
Die Dankbarkeit, sie zählt ja nicht nach Jahren,
Drum künde Glockensturm und Flammenschein
Heut wieder rings den Ruhm der Heldenscharen,
Die siegreich hielten einst die Wacht am Rhein.

Aufleuchtend, deutsches Aug', schau heut aufs neue
Des alten Heldenkaisers liebes Bild,
Sein köstlich Herzgut: Glaube, Liebe, Treue,
In Licht und Nacht sei's Sonne uns und Schild!

Alldeutschlands Fels, der Freiheit Hort und Hüter,
Ein Sieger überall mit Herz und Schwert,
Burg uns'rer Gaun und ihrer hehrsten Güter,
So strahlt sein Bild, vom Dank der Treu' verklärt.

Du Held, der in der Schlachten Feuereffen
Geschmiedet einst, was Sehnsucht heiß begehrt,
Wie könnten wir dich, unsern Friß, vergessen,
Dich, der in jedem Kampfe sich bewährt.
Dein hehres Bild, es soll uns ewig mahnen,
Braust großend wieder Sturm und Blut heran:
„Nur deutscher Wagnut trägt zum Sieg die Fahnen!
Nur Treue bis zum Tod bricht jeden Bann!“

Gegrüßt, ihr wackern Streiter allzusammen,
Ob stumm ihr ruht, ob euch der Tag noch lacht!
Preis euch, die aus der Schlachten wilden Flammen
Den Lorbeer und die Palme heimgebracht!
Mit eurem Schweiß und Blut habt ihr die Quadern
Des Einheitsdoms gefugt im Kampsgebraus;
Mag auch ob eures Ruhms die Torheit habern,
Was ihr getan — löscht keine Welt uns aus!

Doch nicht genug, daß man die Brust euch kränze,
An eurem Werk soll froh man weiter baun,
Und frisch und frei soll wehn im neuen Lenze
Der alte Geist und brüderlich Vertraun.
Das aber eurer Treue schönster Segen,
Daß wach sie hält die Treue bis zum Tod;
Seht, wie sie heut auf neuen Kampfeswegen
Des Kaisers Aufgebot goldlicht umloht.

Jung Deutschland du! Der Herr mit dir im Streite!
Sieg deinem Schwert zu Lande und zu Meer!
Der alten Helden Segen dein Geleite,
Dein Bundesgenosß der Liebe Väterheer!
Und kommst du heim nach wetterschweren Tagen,
An Heldentum den alten Mannen gleich,
Dann magst du auch von einem Sedan sagen,
Ersiegt mit Gott für Kaiser und für Reich! — —

So ruf denn auf, du Tag voll Ruhm und Ehre,
Heut Nord und Süd zu gleichem Preis und Dank!
Dem Herrn die Ehr' und Ruhm dem Heldenheere,
So lang im deutschen Land klingt deutscher Sang!

Und himmelan erbrause heut aufs neue
Der alte Schwur in heißer, heißer Blut;
„Für Kaiser und für Reich allweg in Treue!“
Dann ist gesegnet Sedans Schweiß und Blut.

Quedlinburg.

Ernst Fürste.

Das ästhetische Grundgesetz in Natur und Kunst.

Von Lehrer Hans Schramm, Nürnberg.

(Fortsetzung.)

Daß aber auch die Tangente AD in E gleichfalls nach dem goldenen Schnitte geteilt ist, beweisen wir aus dieser Proportion mit Hilfe des folgenden Lehrsatzes.

Es sei gegeben die Proportion:

$$5:4 = 10:8$$

so können wir auch sagen:

$$4:(5-4) = 8:(10-8);$$

d. h. in jeder geometrischen Proportion verhält sich das 2. Glied zur Differenz des 1. und 2. Gliedes ebenso wie das 4. Glied zur Differenz des 3. und 4. Gliedes.

Diesen Lehrsatz auf obige Proportion angewandt, ergibt

$$BC:(AB-BC) = AC:(BC-AC).$$

Nun ist aber BC nach der Voraussetzung und Konstruktion gleich AD; $AB-BC=AC$ und AC nach der Konstruktion gleich AE; $BC-AC$ ist somit $AD-AE$, d. h. DE.

Für die Differenzen den entsprechenden Wert, für $BC=AD$ und für $AC=AE$ in obige Proportion eingesetzt, ergibt die folgende:

$$AD:AE = AE:DE.$$

Mittels der obigen Konstruktion kann somit jede beliebige Linie nach dem goldenen Schnitte oder stetig geteilt werden, wenn man sie als Durchmesser und Tangente eines Kreises betrachtet.

Es erübrigt uns noch, den Weg zu zeigen, wie man auf algebraisch-geometrische Weise die Aufgabe löst, eine beliebige Gerade stetig zu teilen.

Es sei $AD=a$ eine dem goldenen Schnitt zu teilende Gerade, ihr größerer Abschnitt x ; dann ist ihr kleinerer Teil $a-x$.

Die Proportion des goldenen Schnitts, die bestehen soll, heißt alsdann:

$$a:x = x:a-x.$$

Hieraus ergibt sich:

$$x^2 = (a^2 - ax).$$

Durch Transponieren erhalten wir:

$$x^2 + ax = a^2.$$

Diese Gleichung ist eine gemischt-quadratische.

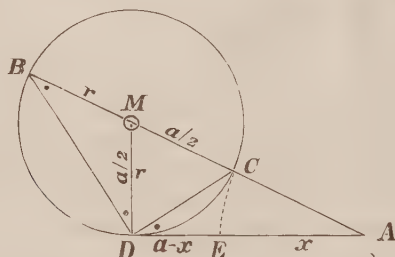
Nach einem abgekürzten Lösungsverfahren ist hier der Wert von x gleich dem halben Koeffizienten von x mit entgegengesetztem Vorzeichen plus oder minus der Quadratwurzel aus einer Summe, bestehend aus dem absoluten Gliede und dem Quadrate des halben Koeffizienten von x .

$$\text{Demnach ist } x = -\frac{a}{2} \pm \sqrt{a^2 + \left(\frac{a}{2}\right)^2}.$$

Der negative Wurzelwert kommt als unbrauchbar nicht in Betracht. Den Wert von x konstruieren wir auf folgende Weise:

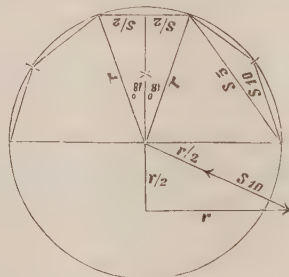
Nach dem pythagoreischen Lehrsatz stellt die Hypotenuse AM den positiven Wurzelwert dar; die hiezugehörigen Katheten sind a und $\frac{a}{2}$.

Auf dieser Hypotenuse tragen wir von A aus $\frac{a}{2}$, d. i. MC , ab.



Der Rest der Hypotenuse, nämlich AC , ist x . Diese Strecke tragen wir von A aus auf AD , d. i. auf a , ab; dann ist die Gerade a in E nach dem goldenen Schnitte geteilt und x ist mittlere geometrische Proportionale zwischen a und $a - x$.

Wir greifen die obige Gleichung: $x = -\frac{a}{2} + \sqrt{a^2 + \left(\frac{a}{2}\right)^2}$ nochmals auf und setzen für $x = s$ und für $a = r$. Es ergibt sich alsdann:



$$s = -\frac{r}{2} + \sqrt{r^2 + \left(\frac{r}{2}\right)^2};$$

$$s = \frac{\sqrt{5}-1}{2} r; \quad \frac{s}{r} = \frac{2,236... - 1}{2} = 0,618...$$

Nun lehrt die Geometrie, daß man die Seite s eines regulären Zehneckes erhält, wenn man den Radius r eines umschriebenen Kreises nach dem goldenen Schnitte teilt und den Major desselben als Sehne in den Kreis legt. Der zugehörige Bogen ist ein Zehntel der Peripherie, mißt also 36° .

Die Diagonale zweier Zehneckseiten ist die Seite des regulären Fünfecks. Daß die Seite des regulären Zehneckes tatsächlich dem goldenen Schnitte entspricht, wollen wir der Kürze halber trigonometrisch dadurch beweisen, daß wir als Endglied unseres Beweises den obigen algebraischen Verhältnisswert $s = 0,618\dots$ zu erhalten suchen.

Denken wir uns von den Endpunkten einer Zehneckseite zwei Radien gezogen, so erhalten wir ein gleichschenkliges Dreieck, dessen Winkel an der Spitze (= Zentrwinkel) 36° mißt als der 10. Teil der Peripherie.

Die Basis dieses gleichschenkligen Dreiecks ist die Zehneckseite s . Wir ziehen von der Spitze dieses Dreiecks eine Senkrechte auf die Basis. Dann wird dadurch der Winkel an der Spitze sowohl, als auch die Basis selbst halbiert und wir erhalten 2 rechtwinklige Dreiecke. Die Grundlinie eines solchen ist $\frac{s}{2}$; die eine Seite ist r und die dritte Seite die Höhe.

Der Winkel an der Spitze eines solchen Dreiecks mißt 18° .

Die ihm gegenüberliegende Kathete ist $\frac{s}{2}$, die Hypotenuse ist r .

Das Verhältnis der einem Winkel gegenüberliegenden Kathete zur Hypotenuse wird trigonometrisch als der Sinus (= sin) eines Winkels bezeichnet; somit ist $\sin 18^\circ = \frac{s}{2} : r = \frac{s}{2r}$.

Hieraus ergibt sich:

$$\frac{s}{r} = 2 \sin 18^\circ.$$

Schlagen wir den Sinus von 18° in der trigonometrischen Tafel auf, so finden wir 0,309...

$$2 \sin 18^\circ = \frac{s}{r} = 0,618\dots$$

Somit ergibt sich wieder der aus der Gleichung des goldenen Schnittes resultierende Verhältnisswert $\frac{r}{s} = 0,618\dots$ und die Zehneckseite entspricht dem goldenen Schnitte.

Der obigen Konstruktion des regulären Zehn- und Fünfecks ähnlich und ebenbürtig ist die nach Ptolemäus, 125 n. Chr. (Figur III.)

Man zieht in einem gegebenen Kreise den Durchmesser AB, errichtet den senkrechten Radius CD, halbiert in E den Radius CB, beschreibt mit ED einen Kreisbogen, der den Durchmesser in F schneidet, so ist CF die Seite des Zehneckes und DF die Seite des Fünfecks.

Ist also die Aufgabe gestellt, ein reguläres Fünfeck aus einer Seite zu konstruieren, so ist diese Aufgabe offenbar als gelöst zu betrachten, wenn ein gleichschenkliges Dreieck mit der Fünfeckseite als Grundlinie und dem Peripheriewinkel von 36° an der Spitze konstruiert ist. Dieses Dreieck zu konstruieren heißt aber nichts anders als: „Ein gleichschenkliges Dreieck mit gegebener Grundlinie s zu konstruieren, wenn der Winkel an der Spitze die Hälfte eines Basisminkels ist.“

Denn da die Winkelsumme im Dreieck $2R = 180^\circ$ beträgt, so ergibt sich hieraus bezüglich der Winkel, wenn für den Winkel an der Spitze x Grad angenommen werden, folgende Gleichung:

$$\begin{aligned} x + 2x + 2x &= 180^\circ; \\ 5x &= 180^\circ; \\ x &= 36^\circ. \end{aligned}$$

Wir gehn nun analytisch vor und zeichnen ein gleichschenkliges Dreieck AMB , von dem wir annehmen, der Winkel an der Spitze sei 36° ; ein Basisminkel ist dann demgemäß 72° .

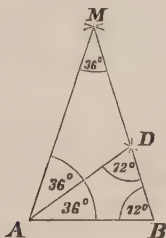
Wir halbieren den Basisminkel durch eine zur Gegenseite gezogene Gerade und erhalten dadurch ferner 2 gleichschenklige Dreiecke, nämlich das Dreieck AMD mit den gleichen Schenkeln $MD = AD$, sowie das Dreieck ADB mit den gleichen Schenkeln $AD = AB$. Folglich ist $MD = AD = AB$.

Da nun in den Dreiecken AMB und ADB zwei Winkel bezüglich gleich sind, so sind diese Dreiecke einander ähnlich. Infolgedessen sind die homologen Seiten proportioniert, also

$$MB : AB = AB : BD, \text{ oder}$$

für $AB = MD$ substituiert:

$$MB : MD = MD : BD.$$



Der Schenkel des gleichschenkligen Dreiecks AMB ist somit stetig geteilt; der Major ist die Basis dieses Dreiecks.

Dieser Major ist die Seite des Fünfecks, und der stetig geteilte Schenkel ist die Diagonale des Fünfecks. Bezeichnen wir den Minor mit x , so entsteht folgende Proportion des goldenen Schnitts:

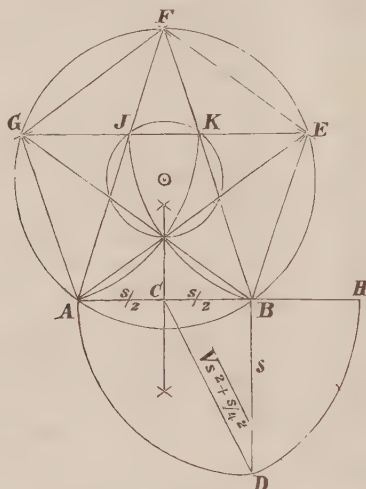
$$\begin{aligned} x : s &= s : (s + x); \\ x(s + x) &= s^2; \\ sx + x^2 &= s^2; \\ x &= -\frac{s}{2} \pm \sqrt{s^2 + \frac{s^2}{4}}. \end{aligned}$$

Folglich ist $s + x$ oder die Diagonale des Fünfecks

$$= s - \frac{s}{2} + \sqrt{s^2 + \frac{s^2}{4}}$$

$$= \frac{s}{2} + \sqrt{s^2 + \frac{s^2}{4}}$$

Der negative Wurzelwert kommt nicht in Betracht. Aus der Seite s eines regulären Fünfecks können wir also die Diagonale desselben und damit das Fünfeck selbst konstruieren. Diese Konstruktion wird in folgender Weise ausgeführt:



Man zieht die Gerade AB, welche die gegebene Fünfeckseite darstellt, errichtet in dem Endpunkte B derselben eine Senkrechte von der Länge der Fünfeckseite; ihr Endpunkt ist D; man halbiert die Fünfeckseite AB; der Halbierungspunkt ist C. Mit der Zirkelöffnung CD beschreibt man den Bogen DH.

Die Gerade AH ist die Diagonale des Fünfecks nach obiger Gleichung; wir nehmen sie von A und B aus in den Zirkel und erhalten den Schnittpunkt F. Von F aus tragen wir nach links und rechts die Fünfeckseite ab, ebenso von A und B aus und erhalten die weiteren Schnittpunkte G und E, und das reguläre Fünfeck ist konstruiert aus einer Seite nach dem goldenen Schnitt.

Die Mittelsenkrechten zweier Seiten treffen sich in einem Punkte, welcher der Mittelpunkt des umschriebenen Kreises ist.

Analog dieser Konstruktion des regulären Fünfecks aus einer Seite ist die des regulären Zehnecks aus einer Seite. An Stelle der Diagonale beim Fünfeck erhält man beim Zehneck den Radius des umschriebenen Kreises.

(Fortsetzung folgt.)

Autoritätsmethode und rationelle Methode in der Ethik.

Von Hauptlehrer Kempt, Lindenhorst b. Dortmund.

(Fortsetzung.)

I.

Wenn ein Christ sagt: gut ist, was Gott will, so ist das eigentlich ganz richtig. Denn für ihn ist Gott der Inbegriff alles Heiligen und Guten. Gott kann aber nichts Anderes wollen als das Gute. Er hörte auf, Gott zu sein, wenn er es nicht wollte. Daher hat der Christ mit jener Antwort auf unsere Frage nach dem Guten ganz Recht. Allein für eine Begründung der Ethik ist sie vollständig wertlos. Sie enthält eine Tautologie und gibt eben, genau besehen, gar keine Auskunft über die Frage: „Was ist gut?“ Sagt man: Gott ist gut, und er will das Gute, so kann man dafür auch setzen: das Gute will das Gute. Mit einem solchen Satz kommt man keinen Schritt weiter. Man setzt eben als bekannt voraus, was gesucht werden soll, nämlich wie der Unterschied zwischen gut und böse begründet ist. Es ist das derselbe Standpunkt, den der Redner einnimmt, den Friß Reuter über die Ursachen der Armut sagen läßt: „Die Armut kommt von der pauvreté.“ Ein solcher Standpunkt ist unhaltbar. — Es läßt sich aber auch schon der Satz anfechten, Gott sei der Inbegriff alles Guten. Das soll doch wohl bedeuten, in Gott sei alles Gute, alles Sittliche verwirklicht. Eine kurze Überlegung zeigt aber, daß kaum eins von den 10 Geboten auf Gott paßt. Man denke z. B. an das Gebot, keine anderen Götter anzubeten, an das Gebot, Vater und Mutter zu ehren usw. Wo bliebe Glaube, Hoffnung, Demut, Dankbarkeit, Gehorsam, Ergebung, Sparsamkeit, Keuschheit, Mäßigkeit, Ehrlichkeit usw. Für alle diese Tugenden ist Gott kein Vorbild. Man kann — streng genommen — nicht sagen, daß sie in Gott verwirklicht sind. Daher wird es auch ein vergebliches Bemühen der Autoritätsmethode bleiben, die Wesensbestimmtheit des Guten lediglich aus Gott abzuleiten.

Am unhaltbarsten erscheint die theologische Methode, wenn sie das Gute bestimmt durch die Beziehung auf die Allmacht Gottes, indem sie den Satz aufstellt: „Gut ist, was Gott will“ und unter Willen dann soviel versteht als Gottes Macht. Denn einerseits sieht man sich hierdurch vor die verwickelte Frage gestellt, warum Gott in seiner Allmacht das Gute nicht überall zur Durchführung bringt, andererseits erscheint bei diesem Standpunkt der Mensch als bloße Maschine.

Zur Ablehnung der Autoritätsmethode gelangt man auch auf anderem Wege, wenn man bedenkt, daß eigentlich jede Autoritätsmethode auf Gründen, auf rationaler Überlegung, ruht. Wir machen uns das an einem Beispiele klar, das Dörpfeld in seiner hervorragenden Schrift „Zur Ethik“ wählt. Eine große Rolle spielt der Autoritätsglaube bei einem gewissen Zweige der Naturwissenschaften — nämlich bei der praktischen Medizin. Ohne Zweifel ist der allergrößte Teil der Patienten gänzlich außerstande, prüfen und beurteilen zu können, ob der behandelnde

Arzt den Sitz des Übels richtig erkannt, die rechten Heilmittel gewählt, und ob der Apotheker die verschiedenen Arzneien auch richtig zusammengesetzt habe. Gleichwohl vertraut jeder Kranke sein höchstes irdisches Gut, sein Leben, dem Arzte und Apotheker auf Treu und Glauben an. Dieses scheinbar gänzlich unbegründeten Höhlerglaubens brauchen wir uns nicht zu schämen; denn er ruht, genauer besehen, auf Gründen. Wir wissen, daß ein obrigkeitlich geprüfter Arzt aller Wahrscheinlichkeit nach die benötigte Kenntniß vom menschlichen Leibe, von den Krankheiten und von den Heilmitteln besitzt. Man weiß einmal, daß er erst bis zu seinem 18. oder 19. Jahre auf dem Gymnasium vorgebildet worden ist, um sein Fach mit Erfolg studieren zu können; man weiß, daß er dann vier Jahre lang auf der Universität die medizinische Wissenschaft erlernt hat; man weiß ferner, daß er zum Schluß in einer ordentlichen Prüfung über sein Wissen und Können hat Rechenschaft ablegen müssen; man weiß vielleicht überdies, daß er eine Zeitlang bei einem anerkannten Meister seines Faches als Gehilfe tätig gewesen ist; wozu möglicherweise auch noch kommt, daß er bereits mehrere Jahre selbständig praktiziert hat, also nicht mehr zu den Neulingen gehört, und endlich, daß er zahlreiche Kranke mit Erfolg behandelt hat, und daß viele Personen des Ortes und der Umgegend, die man als verständige Leute kennt, zu seiner ärztlichen Befähigung volles Vertrauen haben. Was dann das Vertrauen zu seiner Gewissenhaftigkeit betrifft, so wird dasselbe wohl ebenfalls auf irgend welche Daten sich stützen. Das alles zusammen bildet offenbar eine ansehnliche Summe bestimmten Wissens. Und dieses Wissen bildet die Grundlage unseres Glaubens an die Autorität des Arztes. — Dahin gehört auch das autoritative Ansehen, das die Aussprüche hervorragender Fachgelehrten und Künstler überall genießen, wo man die Befähigung dieser Personen einigermaßen zu tagieren imstande ist, zumal bei ihren Fachgenossen, die ja zu solchem Tagieren noch besser gerüstet sind, wosern der Neid sie nicht hindert, ihre Überlegenheit anzuerkennen. — Wie die Autorität des Arztes und des Künstlers, so wird auch jede religiöse Autorität, etwa die Autorität Gottes oder der heiligen Schrift durch ein rationelles Wissen gestützt. Soll uns Gott nicht nur für Augenblicke als Autorität erscheinen, sondern durch das ganze Leben hindurch als solche von uns anerkannt werden, so setzt das ein bestimmtes Wissen über ihn voraus. Wir müssen ihn erkannt haben in der Natur, in der Geschichte der Völker und der Einzelnen und ganz besonders im eigenen Gewissen. Daraus folgt, daß auch die Autoritätsmethode ohne rationelle Gründe nicht auskommt. — Dasselbe gilt natürlich auch von der Autorität der Bibel. In der That verlangt die Bibel selbst aber auch gar nicht, ungeprüft angenommen zu werden. Sie fordert uns vielmehr selbst zum Prüfen auf mit den Worten: „Verändert euch durch Verneuerung eures Sinnes, auf daß ihr prüfen möget, welches da sei der gute, der wohlgefällige, und der vollkommene Gottes-Wille“ (Römer 12, 2). — Auch Jesus verlangte das Gute nur sehr selten mit dem Hinweis auf die Autorität Gottes. Er erzählte Gleichnisse, worin er Musterbilder des Guten aufstellte. Dabei nahm er an, daß die Zuhörer ohne weiteres

das Gute erkennen und anerkennen würden. „Gehe hin und tue des gleichen;“ so schloß er. Es dürfte wirklich schwer sein, nach den Evangelien die Mahnung zur Nächstenliebe aus dem Gehorsam gegen Gott abzuleiten. Man vergegenwärtige sich z. B. nur die Gleichnisse, in welcher Jesus Vorbilder der Menschenliebe zur Nachahmung aufstellt. Man denke an die zuborkommende Liebe des Vaters gegen den verlorenen Sohn, an die reine Güte des Weinbergbesizers auch für die letzten Arbeiter, an den barmherzigen Samariter, an den guten Hirten, der sich selbst opfert usw. Nirgends tritt uns hier eine aus Gehorsam gegen Gott motivierte Liebe entgegen. Namentlich denke man an die Gesegneten im jüngsten Gericht. Diese fragen: wo hätten wir dich nackt gesehen und hätten dich gekleidet? Sie haben das Gute ohne jede Nebenrückicht getan. — Die Freunde der Autoritätsmethode haben demnach keinen Grund, sich auf die Bibel zu berufen.

Außerdem ist es zweifelhaft, ob die Bibel in allen Fällen unbesehen als Autorität gelten will. Man denke an die alttestamentlichen Rachepsalmen. Kann man Stellen wie Ps. 137, 9 („Wohl dem, der die jungen Kinder nimmt und zerschmettert sie an den Stein“) wirklich als Grundlage der Ethik gebrauchen? Bedarf nicht auch das mosaische Gesetz häufig der Ergänzung, der Berichtigung usw. Genügt es, einfach zu sagen: „Du sollst nicht töten?“ Ist nicht der Soldat im Kriege, oder der Mann, der zur Nothwehr gezwungen wird, zur Übertretung dieses Gebotes genötigt? Betreffs der Sabbathheiligung heißt es im mosaischen Gesetz: „Du sollst am Sabbath kein Werk tun.“ Wieviel Mühe hat Jesus gehabt, um die aus diesem Gebote folgenden Irrtümer aufzudecken und dem Gedanken Anerkennung zu verschaffen, daß am Sabbath Werke der Liebe und Werke der Noth sehr wohl erlaubt seien. Wir ersen daraus, daß die Bibel unsrer eigenen Prüfung und Überlegung noch viel Raum gewährt. — Daher kommt es auch, daß sich alle christlichen Sekten und Gemeinschaften, so groß ihre Zahl auch ist, auf die Bibel berufen.

Einen weiteren Grund, uns gegen die Autoritätsmethode zu wenden, finden wir darin, daß auch die ethischen Systeme, die von der Bibel ihren Ausgang nehmen, voneinander sehr verschieden sind. Wären die ethischen Wahrheiten in der heiligen Schrift so bestimmt und klar ausgedrückt, daß aller Zweifel ausgeschlossen wäre, so müßte unter den Anhängern der Autoritätsmethode eine größere Einigkeit in den ethischen Ansichten herrschen. An dieser Übereinstimmung fehlt es aber gänzlich. Es bestehen große ethische Unterschiede zwischen der evangelischen, der römisch-katholischen und der griechisch-katholischen Theologie — abgesehen von den Gegensätzen zwischen den Kirchen und den zu ihnen gehörenden zahlreichen kleineren religiösen Gemeinschaften. Und das alles trotz der gemeinsamen autoritativen Grundlage. Daraus geht hervor, wie wenig die heilige Schrift allein geeignet ist, als Fundament der Ethik zu dienen.

Nachdem wir bis jetzt die theoretische Unhaltbarkeit der Autoritätsmethode nachgewiesen haben, gehen wir nunmehr dazu über, uns ihre praktischen Leistungen einmal genauer anzusehen. Wir haben da eine Reihe von Verschuldungen aufzuzählen.

II.

1. Diese kommen naturgemäß da am meisten zum Vorschein, wo die Autoritätsmethode am meisten in Geltung ist. Als eine solche Gemeinschaft dürfen wir wohl, ohne damit irgendwie ein abfälliges Urteil verbinden zu wollen, die katholische Kirche bezeichnen. Der Katholik ist autoritativ beraten. Was als gut und als böse gelten soll, entscheidet die Kirche, nicht der einzelne Christ. Soll aber die Kirche wirklich mit allgemeiner Gültigkeit diese Entscheidung treffen, so muß vorausgesetzt werden, daß sie nicht irrt. Sie (oder ihr erster Vertreter, der Papst) muß unfehlbar sein. Da haben wir das Unfehlbarkeitsdogma unsrer Zeit, das sich früher darstellte als die Unfehlbarkeit der Konzilien. —

2. Sobald die Kirche den Anspruch erhob, in sittlichen Dingen unantastbare Autorität zu sein, wurde für die Laien das selbständige Forschen nach sittlicher Wahrheit (also das Lesen in dem großen ethischen Quellenbuche, der Bibel) überflüssig. Es folgte mit Notwendigkeit das Verbot des Bibellebens. —

3. Indem sich die Kirche die Bestimmung über ethische Dinge vorbehielt, nahm sie dem Einzelnen die Mühe des Suchens nach sittlicher Wahrheit ab, sie überhob ihn der Verpflichtung zur Selbstprüfung und zur Selbstbeobachtung. Infolgedessen mußte der moralische Sinn in der Laienwelt abgestumpft werden. In der Tat steht ja auch die Moralität in rein katholischen Ländern, in denen der protestantische Einfluß fehlt, wie in Italien, Spanien, Belgien usw. nicht besonders hoch.

4. Aber nicht bloß in der katholischen, sondern auch in der evangelischen Kirche zeigen sich die Folgen der Autoritätsmethode — wenn auch nicht in demselben Maße wie in der katholischen. Für die evangelische Kirche hat die Bibel normative Bedeutung. Man faßt sie auf als inspiriertes Wort Gottes. Daher schreibt man ihr in jeder Beziehung volle Gültigkeit zu, man macht sie zur Grundlage der Ethik, die nicht weiter geprüft zu werden braucht. Wohin das führt, sehen wir an Luther und Zwingli. Beide kamen in ihren Ansichten nahezu überein. Was sie auseinanderhielt, war (*cum grano salis*) die Bibel. Beiden galt sie als Autorität. Beide erkannten als formales Prinzip der evangelischen Kirche den Satz an: „Die Bibel ist die einzige Richtschnur unsres Glaubens und Lebens.“ Autorität stand gegen Autorität, als Luther las „Das ist“, Zwingli „Das bedeutet“. Bekanntlich führte diese Strenge und Starrheit, mit der man sich an die Bibel band, zur Trennung der Lutheraner und Reformierten.

5. Eine weitere Verschuldung der Autoritätsmethode ist die Intoleranz, die sich in beiden Kirchen gezeigt hat und noch zeigt. Verlangt man ein willenloses Unterordnen der eignen Ansicht unter die heilige Schrift, läßt man ein selbständiges Prüfen ethischer Verhältnisse nicht zu, so muß der natürlich als ungläubig, als Keger, erscheinen, der die Bibel nicht in allen Stücken für maßgebend halten kann.

6. Aus dieser religiösen Unduldsamkeit folgen dann wieder die Verkehrungen und Verfolgungen Andersgläubiger. In diesem Stücke hat nicht bloß die katholische, sondern auch die evangelische Kirche gesündigt.

Der reformierte Calvin ließ bekanntlich den spanischen Arzt Servet verbrennen, weil er Calvins Lehre für eine Irrlehre hielt. Die Lutheraner, die viel von der „Freiheit der Christenmenschen“ redeten, ergingen sich in Verleuperungen der Reformierten. Bis tief ins 18. Jahrhundert hinein erschienen Bücher mit Titeln, die den folgenden ähnlich waren:

„Augenscheinliche Probe, daß die Calvinisten mit Arianern und Türken übereinstimmen, 1610;“

„Beweis, daß die Calvinisten 666 Irrtümer mit den Türken gemein haben;“

„Kurzer Beweis, daß das jetzige Vereinigungsverfahren (die vorgeschlagene Union) mit den sogen. Reformierten oder Calvinisten allen zehn Geboten, allen Artikeln des apostolischen Glaubensbekenntnisses, allen Bitten des Vaterunsers, der Lehre von der heiligen Taufe, den Schlüsseln des Himmelreiches und dem heiligen Abendmahl, also dem ganzen Katechismus schnurstracks zuwider laufe. 1721.“

Ein Viertes behauptete: „Mit 200 ja 300 Argumenten beweisen zu können, daß die calvinische Lehre ärger sei als die Lehre des Satans.“

7. Mit der Autoritätsmethode verträgt sich die Forschungsfreiheit nicht. Denn ist einmal ausgemacht, was als gut und böse gelten soll, so hat es keinen Sinn, nach sittlicher Wahrheit forschen zu wollen. Ob Gott, oder die Bibel, oder die ganze Kirche (die Konzilien), oder der Papst über das, was als gut und böse gelten soll, entscheidet, ist in dieser Beziehung ganz gleichgültig. Es ist daher weder in der einen, noch in der andern Kirche die Forschungsfreiheit in vollem Sinne zulässig und möglich.

8. Auch an dem Abfall der Gebildeten von der Kirche trägt die Autoritätsmethode, wenn auch nicht die ganze Schuld, so doch einen Teil derselben. Auf allen andern Gebieten ist der gebildete Mensch angelernt worden, zu prüfen. Er hat gelernt, von dem erfahrungsmäßig Gegebenen zu allgemeinen Sätzen und Gesetzen vorzubringen. Und auf dem sittlich-religiösen Gebiete allein soll diese Methode nicht gelten? Hier allein soll er seine Vernunft gefangen nehmen? Hier allein soll das Wort des Dichters keine Bedeutung haben:

„Das ist's ja, was den Menschen zieret usw.“ — An dieser Stelle setzt der Zweifel ein. Man sagt: sollte denn die sittlich-religiöse Wahrheit eine Prüfung nicht vertragen können? Man denkt über einzelne Stellen der Bibel nach. Sie wollen dem Verstande nicht ganz einleuchten, sie scheinen sogar mit den Ergebnissen der übrigen Wissenschaften, namentlich der Naturwissenschaften, im Widerspruch zu stehen. Die Autorität der Bibel gerät ins Wanken. Und wenn der Zweifel nicht durch glückliche Umstände beseitigt wird, so stürzt sie und mit ihr der ganze Glaube, der auf die Autorität der Bibel gegründet war. So kommt es, daß so viele Gebildete der bibelgläubigen Kirche den Rücken kehren. Wie sie zu halten, bezw. wiederzugewinnen sind, werden wir später noch untersuchen.

9. Am allerbedenklichsten dürfte aber die Begründung der Ethik durch eine äußere Autorität sein, wenn man an die Atheisten denkt.

Gibt es für die Pflichten gegen uns selbst und gegen die Mitmenschen keinen andern Grund als den, daß Gott das Gute will, dann fällt die sittliche Verbindlichkeit weg für den, der an keinen Gott glaubt.

(Fortsetzung folgt.)

Forderungen des mineralogischen Unterrichtes in der Volksschule, an einem Lebensbilde in entwickelnder Weise dargestellt.

Von Rektor R. Roestel, Wollin i. P.

In der Volksschule, nicht bloß in der einklassigen, sondern auch in der mehrklassigen, muß sich die Mineralogie mit einem recht bescheidenen Plätzchen begnügen und wohl auch mit einer nicht immer anregenden Weise der Behandlung vorlieb nehmen. Letztere läuft meistens auf bloße Beschreibung des vorliegenden Naturkörpers und auf die Angabe seiner Gewinnung und technischen Verwertung hinaus. Ich will damit keineswegs behaupten, daß Beschreibung, Gewinnung, Verwendung des in Rede stehenden Minerals oder Gesteins nicht notwendige Teile der unterrichtlichen Behandlung seien. Sie sind entschieden notwendig und ergeben sich aus der Sache selbst, aber der Unterricht soll sich nicht darauf beschränken; er soll auch nicht in der bisher üblichen Art der Darbietung, die im wesentlichen auf Vortrag, Abfragen und Einüben hinausläuft, verharren, insofern die Möglichkeit vorliegt, durch ein anderes Verfahren dem Unterrichte auch in der Mineralogie diejenige Lebendigkeit und dasjenige Interesse zu geben, deren sich Botanik und Zoologie wohl schon überall durch die Betonung des biologischen Elementes erfreuen. Wendet man ein, daß von einer biologischen Betrachtungsweise der Mineralien wohl nicht gut die Rede sein könne, so mag darauf hingewiesen werden, daß der Stein keineswegs etwas Starres, Totes, sich nie mehr Veränderndes ist, sondern daß auch im Reiche der unorganischen Körper Bewegung und Veränderung die Regel, starres Verharren die Ausnahme bildet. Und wie die organischen Wesen bis zu ihrem Tode einem fortwährenden Stoffwechsel unterworfen sind, so läßt sich ein Gleiches, recht verstanden, auch von den Gesteinen sagen. Auch hier haben wir, von der Lebenskraft natürlich abgesehen, einen Stoffwechsel, bedingt durch vorbereitende physikalische, fortgeführt und vollendet durch chemische Kräfte. Freilich vollziehen sich die Lebensvorgänge im Reiche der Pflanzen und Tiere meistens in einem schnellen, sichtbaren Wechsel, während die Veränderungen der unorganischen Körper lange, oft gewaltige Zeiträume voraussetzen, so daß wir nur imstande sind, immer nur eine Phase der Entwicklung zu betrachten. Aber deutlich sichtbar ist doch diese Veränderung; wir brauchen z. B. nur 3—4 Granitstücke derselben Art ins Auge zu fassen, um die Unterschiede in der Beschaffenheit der Bestandteile, in der Festigkeit usw. deutlich zu

erkennen. Dort das friische, feste Gestein, dem die unwandelnden Agentien noch keinen Schaden getan haben, hier ein Granitstück, völlig verwittert und bei geringem Drucke in Grus zerfallend. Und zwischen diesen beiden „Lebensaltern“ eine Reihe von Gesteinsproben, die den allmählichen Übergang veranschaulichen. Die tagtägliche Beobachtung der Natur, der nächste beste Gang in die Umgebung führt uns ähnliche Beispiele in reicher Fülle vor Augen. Gerade diese Seite der Betrachtung scheint mir im Unterricht der Mineralogie von großer Bedeutung. Es muß mehr, als es bisher geschehen ist, auf das Werden und Wachsen, auf das Entstehen und Vergehen der Gesteine Rücksicht genommen und in der entwickelnden Darstellung der „Lebensgeschichte“ eines Gesteins der bisherigen bloßen Beschreibung eine angemessene überaus anregende Ergänzung geboten werden. Und in dieser die Schüler zum Nachdenken, zum selbständigen Urteilen und Schließen nötigenden Darstellung der Entwicklungsvorgänge und Veränderungen im Reiche der Gesteine liegt, wenn es zu sagen erlaubt ist, das biologische Element der Mineralogie.

Diese Behandlungsart basiert nun freilich auf drei Forderungen, deren Erfüllung gewährleistet sein muß, wenn der Unterricht seinen Zweck erreichen soll. Er ist ein materieller, insofern der Schüler über Gewinnung und Verwendung usw. der Mineralien belehrt wird; er ist ein formaler, insofern der Unterricht das Kind zum aufmerksamen Sehen, zum denkenden Beobachten der Natur nötigt und es anhält, selbständige Urteile zu bilden. Dann aber muß 1. die Mineralogie mit der Chemie in engster Verbindung stehen. Letztere bestimmt die Aufeinanderfolge des Stoffes und bietet die apperzipierende Grundlage zum Verständnis der mineralogischen Erscheinungen; 2. müssen grundlegende, zum Urteilen und Schließen anregende Versuche gemacht werden, und 3. muß als die Würze des Unterrichts das geologische Element, soweit es dem kindlichen Verständnis nahe gebracht werden kann, mehr als bisher im Unterricht Verwendung finden. Die eingehende Begründung und Ausführung dieser Forderungen, sowie die Angaben über die zweckmäßige Anlage und Zusammenstellung einer Schulsammlung für den mineralogischen Unterricht gehen über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Ich bemerke hierzu nur folgendes: Bei den Versuchen ist unbedingtes Erfordernis, daß sie vor dem Unterricht ausprobiert werden, und daß man bestimmte Maßverhältnisse der anzuwendenden Reagentien festhält. Auch die notwendigen Apparate — sie sind recht einfach — müssen zurechtgestellt sein, damit nicht durch das Suchen nach Flaschen, Glasröhren usw. Zeit vergeudet wird. Selbstverständlich ist es auch, daß dem Unterrichtenden Weg und Ziel der Lektion klar sind, und daß er die bestimmte Formulierung der Ergebnisse vorher für sich festgestellt hat. Dies vorausgesetzt, erfordern die Versuche verhältnismäßig nur wenig Zeit. Zu bedenken ist auch, daß die Versuche nur dann einen Wert haben, wenn ihre Ergebnisse auch Anwendung finden. Es ist z. B. für die Schüler höchst gleichgültig, ob der kohlensaure Kalk im kohlensäurehaltigen Wasser

löslich ist oder nicht, wenn nicht das, worüber die Versuche sie auf induktivem Wege belehrt haben, nun auch auf das Werden und Vergehen in der Natur deduktiv seine Anwendung findet. Was die Geologie anbetrifft, so ist klar, daß eine vollständige Darstellung aller geologischen Tatsachen natürlich über den Rahmen des in der Volksschule zu behandelnden Stoffes weit hinausgehen würde; aber klar ist auch, daß die Volksschüler bisher wohl nur in den seltensten Fällen mehr von der Entwicklungsgeschichte unserer Erde wissen, als was ihnen der Schöpfungsbericht aus Genesis 1 darüber sagt. Sie hören von dem Sechstagerwerk, und wenn ihnen diese „Tage“ auch als ungemessene Zeiträume bezeichnet werden, so hilft das doch nicht zur Klärung beitragen. Was sollen sie sich denken, wenn es z. B. heißt: „Es sammelte sich das Wasser an besondere Örter, daß man das Trockene sähe.“ Wie soll das Wasser das fertig bekommen? Der Unterricht in der Mineralogie kann hier Einsicht verschaffen, indem er an passender Stelle darüber belehrt, wie Gebirge entstehen, wie das Land sich hebt, resp. senkt. Die Schüler werden dann jene Stelle des Schöpfungsberichts mit sehenden Augen lesen, und es braucht nicht befürchtet zu werden, daß die Autorität der Bibel darunter leidet.*) Wieviel oder wiewenig man auch immer aus der Geologie bieten mag: man biete es nicht anhangsweise. Es ist das freilich in den Lehrbüchern und Handbüchern der Mineralogie üblich. Sie widmen der Entstehung der Gesteine, der Erdgeschichte besondere Kapitel. So z. B. gruppiert Waade in seiner trefflichen Naturgeschichte, Teil III „Gesteinskunde und Erdgeschichte“ in folgender Weise: 1. Teil. Gesteinskunde 1. Abschnitt: Nützliche Mineralien. 2. Abschnitt: Übersicht über die Ordnungen der Mineralien. 3. Abschnitt: Gesteine, und zwar: a) Gemengteile der Gesteine, b) die wichtigsten Gesteine, c) Entstehung der Gesteine, d) Lagerung. 2. Teil. Erdgeschichte. 1. Abschnitt: Entstehung und frühester Zustand der Erde. 2. Abschnitt: Wie Gebirge entstehen und vergehen. 3. Abschnitt: Bilder aus den Zeitaltern der Erdgeschichte. Diese Gruppierung besteht natürlich zu Recht; aber damit ist nicht gesagt, daß man im Unterricht, und zwar im Volksschulunterricht, denselben Gang gehen müsse. Das Buch, und viele andere mit ihm, sind eben für den Lehrer; er soll aus ihnen studieren, soll mehr wissen, als er den Schülern zu geben hat, darum die fortlaufende und systematische Reihe der Bilder. Dem Lehrer bleibt es überlassen, was er auswählen und wo er das Ausgewählte anschließen will. Darum sagt Waade in der Vorrede seines Buches: „Jeder Ort der Erde hat seine eigene Geschichte, die von der benachbarter Orte oft sehr erheblich abweicht. Dazu kommt, daß auch die von Ort zu Ort stark wechselnden Verhältnisse von Landwirtschaft, Gewerbe und Handel bei der Auswahl des mineralogischen und geologischen Lehrstoffes berücksichtigt werden müssen. Endlich erfordert das Verständnis der

*) Schöpfungsbericht und Naturwissenschaft haben meines Erachtens nichts sich gegenseitig ausschließendes, da es in jenem doch nur auf die religiöse Seite ankommt.

Gesteinskunde und Erdgeschichte eine Menge von physikalischen, chemischen, naturgeschichtlichen, erdkundlichen Kenntnissen, und nach dem aus diesen Fächern vorhandenen Wissensbesitz des Schülers muß sich die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes ebenfalls richten. Alle diese Umstände führen dazu, daß der Lehrplan des vorliegenden Faches an jedem Schulorte und für jede Schulart sich anders gestalten muß.“ Demgemäß wird sich die Sache so gestalten, daß, je nach dem aus der Mineralogie oder Gesteinskunde für diese oder jene Schule ausgewählten Stoffe, der angemessene Teil aus dem Gebiete der Geologie seinen Anschluß resp. seine Einordnung findet. So würde sich z. B. der Betrachtung der Steinkohlen eine Schilderung der Steinkohlenzeit unter Benutzung guter Abbildungen anschließen. Behandeln wir den Granit, Syenit und andere besonders in den „Findlingen“ vorhandene Fundament-, Bau- oder Pflastersteine, so bietet sich Gelegenheit, einerseits auf die Entstehung dieser Gesteine, andererseits auf die Eiszeit, in welcher die erratischen Blöcke zu uns transportiert wurden, des Näheren einzugehen, und das um so mehr, wenn die Heimat die Anschauungsobjekte bietet. Bei der Behandlung des Kalksteins werden unter anderen die Fragen zu erörtern sein: Wie sind die Kalkablagerungen im Meere entstanden? Wie konnten aus ihnen gewaltige Gebirge werden? Inwiefern sind diese der allmählichen Zerstörung ausgesetzt? usw. Und wenn dabei die aufbauende Tätigkeit der Korallentierchen und die ungeheuren Kalkablagerungen anderer kleiner Meerestiere (z. B. Foraminiferen) mit in Betracht gezogen werden müssen, so mag auch die Frage nach der sogenannten Jurazeit gestreift werden. Nun gibt es selbstverständlich Kalkablagerungen in jeder Formation, auch gibt es diese nicht allein: Tone, Mergel, Sande, Schiefer wechseln in den sedimentären Gebilden aller Erdperioden miteinander ab; aber doch steht bald die, bald jene Ablagerung durch ihre Ausdehnung, resp. Mächtigkeit im Vordergrund. Und so läßt sich auch behaupten, daß gerade jene kleinen Meerestiere in der Jurazeit ihre gewaltigsten Schöpfungen ausgeführt haben; darum mögen die Schüler auch hören, wie es z. B. in jenem Zeitraum in den Gegenden der Erde ausgesehen hat, die wir jetzt Deutschland nennen. Am Schlusse des Jahres könnte eine gruppierende Zusammenstellung des gewonnenen geologischen Materials durch die Schüler unter Leitung des Lehrers stattfinden, und es empfiehlt sich deshalb auch, schon am Ende jeder einzelnen Lektion das geologische Material in wenigen Sätzen bestimmt zu formulieren, natürlich nur insoweit, als die Lektion es entwickelt und zum Verständnis gebracht hat. Wenn dann auch dieses oder jenes, was wir sonst in Büchern zu finden gewohnt sind, in unserer Schlußgruppierung fehlt, was schadet es? Nur nicht dem leidigen System zuliebe wieder übers Ziel hinausgehen. Aber, so höre ich fragen, wenn wir der Mineralogie auch gern eine größere Berücksichtigung schenken wollten, woher sollen wir die Zeit nehmen? Zunächst wird derjenige, der überhaupt in seiner Schule schon Mineralogie getrieben hat, bei Berücksichtigung des geologischen Materials

nicht mehr Zeit brauchen als vorher; aber er wird die Freude haben, daß seine Schüler mit größerem Interesse der Sache folgen, als es sonst der Fall war. Wer aber so gut wie gar keinen mineralogischen Stoff behandelt hat, nun, der streiche nur manches Pflänzlein und manches Tierlein aus dem Stoffplane, das doch nur des Systems zuliebe sich seines Daseins im Unterricht erfreute. Dafür können schon manche Stunden für Chemie und Mineralogie gewonnen werden. Ein Gleiches gilt von der Physik. Da lernen die Kinder der 1. Klasse (ich denke z. B. an eine 8klassige Schule), welche Richtung ein ruhig hängendes Lot hat, sie beschreiben Sekwage, Kaufmannswage und dergl. Sie lernen von neuem, daß die Wärme feste, flüssige und luftförmige Körper ausdehnt, daß der Magnet Eisen anzieht usw. Ich dünke, daß gewisse Stoffe der Physik endgültig schon in der 2. Klasse abgetan sein müssen. So dürfte auch dadurch manche Stunde für Chemie und Mineralogie zu gewinnen sein. Endlich darf nicht vergessen werden, daß die Geographie ebenfalls geologische Stoffe zu berücksichtigen hat und der Mineralogie somit kräftige Hilfe leistet. Erosion, Talbildung, Dünenbildung, Entstehung der Rührungen, Vulkanismus, Erdbeben, Einfluß des Bodens auf das Tier- und Pflanzenleben, auf die Kultur usw. sind Stoffe, die auch in der Geographie einen Platz erhalten.

Daß die Mineralogie in engster Verbindung mit der Chemie zu stehen habe, ist schon erwähnt. Es darf als sicher angenommen werden, daß auf der Oberstufe auch der weniger gegliederten Volksschule die Schüler über die Luft, das Wasser, das Feuer belehrt werden. Dann wird man nicht umhin können, Sauerstoff, Stickstoff, Kohlensäure usw. darzustellen. Insbesondere kommt bei den chemischen Umwandlungen der Gesteine die Kohlensäure in Betracht; komplizierte Vorgänge dabei fallen natürlich nicht ins Gebiet des Volksschulunterrichts. Aber selbst da, wo Unterricht in der Chemie nicht erteilt und die Mineralogie den „beschreibenden“ naturgeschichtlichen Fächern angeschlossen wird, sind grundlegende Versuche mit der Kohlensäure vorzunehmen, ohne daß man zu befürchten hätte, damit gewissermaßen in der Luft zu schweben. Es genügt der Hinweis darauf, daß ja die Kohlensäure uns auf Schritt und Tritt mit ihren Wirkungen begleitet, daß sie im Leben der Pflanzen, der Tiere, beim Atmungsprozeß, bei der Gärung usw. eine Rolle spielt, so daß wir gar nicht umhin können, von ihr zu sprechen, auch wenn wir nicht Chemie treiben. Dann aber wird sich immer ein apperzipierender Anschluß finden, und es muß dem Einzelfalle überlassen bleiben, wo derselbe gesucht wird.

Der Stoff des Unterrichtsbeispiels ist im großen und ganzen im Zusammenhange gegeben. Natürlich wird dabei vorausgesetzt, daß überall da entwickelnde Fragen zu stellen sind, wo die Schüler nach Lage der Sache das Gesuchte selbst finden können.

Der kohlensaure Kalk.

Hilfsmittel: Einige kleine Medizinalflaschen, Glasröhre, Spirituslampe, ein Fläschchen mit Salzsäure oder starkem Essig.

Veranschaulichungsmittel: Mehrere dichte Kalksteine, ein Kalkstein mit Versteineringen, Marmor, Kreide, Kieselstein, ein Kieselstein mit Kalkkruste.

A. Grundlegende Versuche.

I. Feststellung der äußeren Merkmale.

Gezeigt werden a) ein Stück Kalkstein, b) ein Stück Marmor, c) ein Stück Naturkreide. Wir wollen zunächst die Farbe dieser Gesteine angeben. a) grau oder weiß usw., b) weiß, grau usw., c) weiß. Jetzt untersuchen wir ihre Härte. Zu dem Zwecke wollen wir sie mit einer Messerklinge ritzen. Es ergibt sich, daß der Kalkstein und der Marmor sich leicht vom Messer ritzen lassen. Bei der Kreide geht das noch leichter, sie läßt sich sogar vom Finger abreiben. Weil das der Fall ist, wird sie auch zum Schreiben benutzt. Sprich dich über die Härte der drei Mineralien aus und vergleiche sie miteinander. — An diesen Stellen (zeigen) sind die Gesteine gebrochen, darum nennt man diese Flächen Bruchflächen. Die wollen wir genauer ins Auge fassen. Wir beginnen mit dem Marmor. Ich halte ein Stückchen Zucker daneben, und ihr findet, daß die Bruchfläche des Marmors genau so aussieht wie der Zucker auf seiner Bruchfläche. Wir sagen deshalb: der Marmor hat einen zuckerförmigen Bruch. Wenn wir genau hinsehen, nehmen wir auch die einzelnen Körnchen deutlich wahr. Sie sind eng miteinander verwachsen. (Steht der kristallisierte Kalk als Kalkspat zur Verfügung, ist der Begriff „Kristall“ als ein von bestimmten regelmäßigen Flächen begrenzter Körper zu entwickeln und hinzuzufügen, daß im Marmor die einzelnen Teilchen nicht genügend Platz gehabt haben, um vollständige Kristalle zu bilden; dann mag auch der Bruch des Marmors als körnig-kristallinisch bezeichnet werden.) Anders ist es beim dichten oder gemeinen Kalkstein. Wir vermögen hier auch mit Hilfe eines Vergrößerungsglases einzelne Teile nicht mehr zu unterscheiden. Darum nennen wir ihn dicht. Ganz dasselbe finden wir auch auf den Bruchflächen der Kreide. Sie stimmt darin mit dem gemeinen Kalkstein überein; weil sie aber obendrein viel weicher und abreiblich ist, nennen wir ihren Bruch erdig. Zusammenfassung und Unterscheidung der drei Mineralien in Hinsicht ihres Bruches. Wann nennen wir ein Mineral körnig? wann dicht? wann erdig? — Mit dem Hammer habe ich hier kleine dünne Stückchen von den 3 Mineralien losgeschlagen. Wir wollen eins nach dem andern gegen das Licht halten. Was finden wir? Gemeiner Kalk und Kreide sind auch an den dünnen Ranten undurchsichtig, der Marmor dagegen zeigt einen etwas hellen Schimmer; man sagt: er ist an den Ranten durchscheinend.

Zusammenfassung.

a) Sprich dich über a) Farbe, b) Härte, c) Bruch der drei Mineralien und d) über ihr Verhalten gegen das Licht aus!

b) Zeige die Übereinstimmungen, zeige die Unterschiede.

II. Verhalten der Kalksteine gegen Flüssigkeiten.

Versuch 1. In drei kleine Glasfläschchen wird eine geringe Menge Kalkpulver hineingeschüttet und dasselbe bis zur Hälfte der Fläschchen mit Wasser begossen. — Die Kinder geben an was sie sehen. — Nun befindet sich hier in dieser Flasche noch eine Flüssigkeit, die freilich genau wie Wasser aussieht. Sie heißt Salzsäure. Ihr denkt dabei wohl an etwas recht Salziges und Saures. Es würde euch aber recht schlecht bekommen, wenn ihr davon etwas kosten würdet; denn die Salzsäure ist eine sehr scharfe, ätzende Flüssigkeit. Daß sie etwas ganz anderes ist als Wasser, wollen wir gleich feststellen, ohne daß wir davon kosten. In jedes der 3 Fläschchen werden einige Tropfen hineingegossen. Ergebnis: Die Flüssigkeit schäumt auf und es steigen Blasen in die Höhe. Erklärung: Dieses Aufschäumen und das Emporsteigen der Blasen ist euch eigentlich nichts Neues. Ihr habt das schon oft gesehen. Wer kann es sagen? Also im Selterwasser, im Bier, im Champagner beobachten wir dasselbe. Und tatsächlich hat das Aufschäumen in diesen Getränken genau denselben Grund wie in unsern kleinen Fläschchen. Hier wie dort steigt eine Gasart (Luftart) empor, und weil sie das mit großer Heftigkeit tut, reißt sie Flüssigkeitsteile mit, daher sehen wir die vielen Blasen. Ihr kennt den Namen dieser Luftart wohl schon. Es ist die Kohlenensäure. Ihr verdanken die Getränke (Bier, Wein) ihren erfrischenden Geschmack. Aus der Naturgeschichte aber wißt ihr, daß Menschen und Tiere Kohlenensäure ausatmen, und daß die Luft in einem Zimmer, in dem sich viele Menschen aufhalten, mit der Zeit sehr schlecht und ungesund wird, wenn man nicht die Fenster lüftet. Die Kohlenensäure ist geradezu giftig. Was ist denn nun aber eigentlich wunderbar? Denkt an die Getränke! Denkt an die Luft, in der sich Kohlenensäure befindet! Mit den Getränken aufgenommen, wirkt die Kohlenensäure erfrischend; eingeatmet wirkt sie giftig. Und nun zurück zu unserm Versuch. Das Aufschäumen in den Fläschchen rührt also von der Kohlenensäure her. Ihr seht auch genau, woher die Bläschen kommen, nämlich aus dem Kalkpulver. Was schließt ihr daraus? In dem Kalk muß Kohlenensäure enthalten sein. Ganz recht. Aber gutwillig geht sie aus den Kalkgesteinen nicht heraus. Es muß ein Stärkerer über sie kommen, der sie her austreibt. Wie denkt ihr darüber? Die Salzsäure ist stärker als die Kohlenensäure und treibt sie aus dem Kalkstein heraus. — Zusammenfassung: Übergießt man pulverisierten Kalkstein mit Wasser und wenigen Tropfen Salzsäure, so treibt die Salzsäure die schwächere Kohlenensäure aus. Diese entweicht unter Aufschäumen. — Wir haben aber gar nicht nötig, erst die Kalksteine immer zu Pulver zu verreiben. Wir können es uns bequemer machen. Gib an, was du siehst! Die Kalksteine werden mit Salzsäure betropfelt und brausen auf. Erkläre den Vorgang! — Und wenn du einen Stein findest, der, mit Salzsäure betropfelt, aufbraust, was schließt du daraus? Der Stein ist ein Kalkstein, oder er enthält wenigstens neben anderen Bestandteilen (Kohlen-säuren) Kalk. Daran kann man alle Kalksteine und kalkhaltigen Ge-

steine (Mergel) bestimmt erkennen. Nun versucht es selbst zu Hause; und da euch wohl keine Salzsäure zur Verfügung stehen wird, nehmt starken Essig. Dann dürft ihr aber kein Wasser zugießen.

Ergebnis: Kalksteine brausen auf, wenn man sie mit Salzsäure oder starkem Essig betröpfelt.

Versuch 2. Eine Messerspitze voll Kalkpulver wird in ein Glas mit Wasser geschüttet und dasselbe tüchtig umgerührt. Wenn wir an Stelle des Kalkpulvers Salz oder Zucker genommen hätten, was hätte sich dann ergeben? — Wir sagen deshalb: Salz und Zucker sind im Wasser löslich. Daraufhin wollen wir uns nun unsern Kalkstein ansehen. Was meint ihr dazu? Der Kalkstein löst sich im Wasser nicht; denn das Wasser sieht milchig und trübe aus. Wir wollen abwarten, was weiter geschieht und setzen das Glas vorläufig beiseite.

Versuch 3. In ein kleines Gläschen wird eine geringe Menge Kalkpulver hineingeschüttet und das Gläschen mit Selterwasser gefüllt. Dann wird die Flasche tüchtig geschüttelt. (Es empfiehlt sich, zu diesem Versuch immer eine Flasche und kein Wasserglas zu nehmen, da man alsdann tüchtig schütteln und die Flasche mit dem Daumen verschließen kann. Im Wasserglas entweicht beim Umrühren zu viel Kohlensäure.) Ergebnis: das Wasser ist klar; das Kalkpulver hat sich aufgelöst.*) Wie erklärt sich die Sache? Sehen wir uns zunächst noch einmal unser Glas Wasser an. Was fällt euch an dem Wasser auf? Es ist klar geworden und auf dem Boden hat sich das Kalkpulver abgesetzt. Nun, es könnte trotzdem etwas Kalk gelöst sein. Dem Selterwasser sieht man's ja auch nicht an, daß Zucker in ihm gelöst ist. Wir wollen also schmecken, und wir haben uns jetzt überzeugt, daß tatsächlich kein Kalk gelöst ist. Was können wir also bestimmt sagen? Der Kalk löst sich im Wasser nicht; aber im Selterwasser löst er sich. Der Unterschied zwischen gewöhnlichem Wasser und Selterwasser ist euch bekannt. Dieses enthält viel Kohlensäure, jenes nicht; mithin müssen wir die lösende Wirkung der Kohlensäure zuschreiben, und wir gewinnen den wichtigen Satz: Der Kalk löst sich in reinem Wasser nicht; er löst sich aber, wenn dasselbe Kohlensäure enthält. Einüben. (Gewiß enthält auch das Brunnenwasser Kohlensäure; allein da ihre Menge verhältnismäßig nur gering ist, vermag sie in der kurzen Zeit eine lösende Wirkung nicht auszuüben.) Die Flasche mit dem gelösten Kalk stellen wir vorläufig beiseite; aber wir verschließen sie nicht. Nun sehen wir an jeder offenstehenden Selterflasche, daß fortwährend Bläschen aus dem Wasser steigen, weil die Kohlensäure entweicht. Auch aus der Flasche mit dem gelösten Kalk steigen solche Blasen empor. Wir dürfen annehmen, daß schließlich alle Kohlensäure entweichen wird; dann haben wir ja auch kein Selterwasser mehr in dem Gläschen, sondern gewöhnliches Wasser. Was wird nun die Folge sein? Der Kalk wird wieder zu feinem Pulver

*) Wenn die Lösung nicht gelingt, schreite man gleich zu den Versuchen mit Kaltwasser und Selterwasser. (Siehe Abschnitt IV.) Die Reihenfolge der Ergebnisse ist eine andere; die Versuche aber gelingen stets.

werden und sich auf dem Boden der Flasche absetzen, weil das, was ihn in Lösung erhält, nämlich die Kohlensäure, nicht mehr vorhanden ist. Tatsächlich ist es so, und wir können uns später davon überzeugen.

Zusammenfassung: Der Kalk ist in reinem Wasser unlöslich. Er löst sich aber, wenn das Wasser Kohlensäure enthält. Entweicht diese, dann setzt sich der Kalk wieder ab. *

III. Verhalten des Kalkes gegen Hitze.

Versuch 1. Vom dichten Kalk, Marmor oder der Kreide werden kleine Stückchen losgeschlagen und in einer Spiritusflamme geglüht. (Das Glühen muß 1—2 Minuten fortgesetzt werden und mindestens so lange andauern, bis die Ecken deutlich glühen. Das Stückchen ist mit einer Pinzette zu fassen, die am Griff mit irgend einem Lätzchen umwickelt ist. Steht ein Rötrohr zur Verfügung, ist der Kalk damit zu glühen. Das Resultat ist ein sichereres.) • Das geglühte Stückchen wird auf eine Glasplatte gelegt und daneben ein ungeglühtes. Beide sind mit Salzsäure zu betröpfeln. Ergebnis: Das geglühte Stück zischt aber braust nicht auf; das ungeglühte braust auf. Erklärung (von den Schülern entwickelnd zu erfragen): Das ungeglühte Stück braust auf, weil es Kohlensäure enthält. Da das geglühte Stück nicht aufbraust, kann es keine Kohlensäure enthalten. Diese ist durch die Hitze ausgetrieben. (Da das Ergebnis nur von den vornitzenden Schülern genau gesehen werden kann, empfiehlt sich folgendes Verfahren: Beide Stückchen werden in je ein Fläschchen geworfen und mit verdünnter Salzsäure [Wasser und einige Tropfen Salzsäure] übergossen. Gegen das Licht gehalten, sieht alsdann jedes Kind den Vorgang; in dem einen Fläschchen das Aufbrausen, in dem andern nur einzelne Bläschen, die bald verschwinden.) Beschreibe den Versuch! Erkläre die Tatsachen.

1. Ergebnis: Durch die Hitze verliert der Kalk seine Kohlensäure.

Er heißt jetzt Ätzkalk oder gebrannter Kalk und besteht nur noch aus Kalterde. Ätzkalk deshalb, weil er eine zerstörende Wirkung auf Kleiderstoffe, Papier, auf die Haut usw. ausübt. Läßt man ihn einige Zeit z. B. auf einem Stückchen Tuch liegen, so frißt er es durch. In einer Papierdüte aufbewahrt, zerstört er sie bald. Auf die feuchte Hand gelegt, verursacht er ein Brennen, da er sehr begierig die Feuchtigkeit aufsaugt. Dies geschieht so heftig, daß er sich dabei erhitzt; darum der Schmerz auf der Haut. Hinweis auf die bekannte Erzählung von dem Knaben, der gebrannten Kalk gestohlen hat und nun in die Schwemme ritt. — (Sich an, warum der gebrannte Kalk Ätzkalk genannt wird! — Dem dichten Kalk wollen wir nun auch einen bestimmten Namen geben, damit wir ihn nicht mit Ätzkalk verwechseln; wir nennen ihn jetzt immer „kohlensauren Kalk“. Nenne die Arten desselben! Unterscheide gebrannten und kohlensauren Kalk! —

Versuch 2. Eine Probe gebrannten Kalkes wird in ein Glas Wasser geschüttet; tüchtig umrühren! Ergebnis: Das Wasser sieht anfangs milchig aus, wird aber mit der Zeit klar. Allmählich bildet sich ein geringer Bodensatz. (Das Ergebnis muß abgewartet werden.) Prüfung des Wassers durch den Geschmack. — Da es sehr stark nach Kalk schmeckt, muß etwas Kalk in ihm gelöst worden sein.

2. Ergebnis: Der gebrannte Kalk ist im Wasser löslich.

Wasser, in welchem Zucker gelöst ist, nennt man Zuckerwasser, mithin wird das durch den Versuch gewonnene Kalkwasser genannt werden müssen.

Ergebnis: Der kohlen saure Kalk verliert durch Brennen seine Kohlen säure und wird zu Ätzkalk. Dieser löst sich im Wasser.

Unterschied zwischen dem kohlen sauren Kalk und dem Ätzkalk:

- a) Bestandteile: Der kohlen saure Kalk besteht aus Kohlen säure und Kalkerde, der Ätzkalk aus Kalkerde.
- b) Lösung im Wasser. Kohlen saurer Kalk unlöslich, Ätzkalk löslich.
- c) Verhalten gegen Säuren: Kohlen saurer Kalk braust auf, Ätzkalk braust nicht auf.

IV. Versuche mit Kalkwasser zur Wiederholung und Befestigung der wichtigen Lösungsgesetze.

Versuch 1. Ein Trinkglas ist zur Hälfte mit Selterwasser gefüllt. Es wird klares Kalkwasser hinzugegossen. Beobachtung: Es entsteht Trübung, indem sich eine Wolke von Flocken bildet.

Als Gegenprobe wird 1. Kalkwasser zu abgekochtem und abgestandenem Brunnenwasser gegossen, es bildet sich keine Trübung; 2. wird Selterwasser in dieses abgekochte Wasser hineingegossen, wiederum entsteht keine Trübung, und wir kommen zu der Überzeugung, daß das Wasser an sich nicht die Flockenbildung veranlaßt. Dann kann sie aber nur durch das veranlaßt sein, was im Wasser drin ist, und zwar sowohl im Selterwasser als auch im Kalkwasser. Wir wissen aber, was darin neben dem Wasser enthalten ist, nämlich die Kohlen säure und der Ätzkalk. Wo die beiden sich treffen, da verbinden sie sich. Dieses Bestreben haben sie immer. Man nennt solche Körper, die sich gern miteinander verbinden wollen, verwandt. Zwischen ihnen besteht eine Verwandtschaft. Und wenn nun der Ätzkalk, der nur aus Kalkerde besteht, sich wieder mit der Kohlen säure verbindet, die er durch das Brennen verloren hat, dann muß natürlich wieder kohlen saurer Kalk entstehen, von dem wir wissen, daß er im Wasser unlöslich ist; daher die Flocken im Glase. Der kohlen saure Kalk ist aber etwas ganz anderes als der Ätzkalk, hat ganz andere Eigenschaften wie dieser. Eine Vereinigung zweier Stoffe, durch die ein neuer Körper mit neuen Eigenschaften entsteht, nennen wir eine chemische Verbindung. Eine solche liegt hier vor. Welche ist's? Sie kann aber nur zwischen solchen

Stoffen entstehen, die Verwandtschaft zueinander haben. Welche sind es hier?

Ergebnis 1. a) diejenigen Körper haben Verwandtschaft zueinander, die gern eine chemische Verbindung eingehen. (Beispiel.)

b) Durch die chemische Verbindung der Körper entsteht ein neuer Körper mit neuen Eigenschaften. (Bew.)

Versuch 2. Die Flocken haben sich mittlerweise auf dem Boden des Glases abgesetzt. Sie sind kohlenaurer Kalk. Aber wir haben früher gelernt, daß sich dieser in kohlen-säurehaltigem Wasser löst. Das Selterwasser im Trinkglase können wir nicht mehr als kohlen-säurehaltig bezeichnen. Warum nicht? — Wollen wir also einen Überschuß von Kohlen-säure erhalten, dann müssen wir noch Selterwasser hinzugießen. Es geschieht und das Wasser wird wieder klar. Den Vorgang können wir jetzt schon genauer erklären als früher. Wir lernten: Kohlen-saurer Kalk löst sich im Wasser, wenn dasselbe Kohlen-säure enthält. Denken wir nun aber an das, was wir über Verwandtschaft der Körper zueinander und über chemische Verbindungen gehört haben. Dann müssen wir jetzt sagen: Der Kalk im Kalkwasser hat große Neigung, sich mit der Kohlen-säure zu verbinden. Es entsteht durch diese Verbindung kohlen-saurer Kalk. Aber der Kalk will noch immer mehr Kohlen-säure haben; sie entnimmt er dem frisch zugegossenen Selterwasser. So entsteht „doppeltkohlen-saurer Kalk“ — erkläre den Namen! — also eine neue chemische Verbindung. Dieser doppeltkohlen-saure Kalk ist wirklich etwas anderes als der „einfach“kohlen-saure Kalk; denn er löst sich im Wasser.

Ergebnis 2: Wenn der kohlen-saure Kalk sich mit mehr Kohlen-säure verbindet, so entsteht doppeltkohlen-saurer Kalk, der sich im Wasser löst.

Aus früheren Versuchen wißt ihr, wie lange er gelöst bleiben wird. Nämlich nur so lange, als er die mehr aufgenommene Kohlen-säure behält. Die aber sucht bald wieder zu verschwinden, nachdem die erste Freude des Beisammenseins vorüber ist. Daraus ersieht ihr auch, daß die chemische Verbindung des kohlen-sauren Kalkes mit mehr Kohlen-säure nicht sehr innig ist. Diese sucht das Weite, sobald sie bequem in die Luft entweichen kann. Und das kann an der Oberfläche des Wassers am leichtesten geschehen. Wo immer wir den gelösten doppeltkohlen-sauren Kalk im Wasser finden, da wissen wir auch, daß er wieder bald einen Teil seiner Kohlen-säure verlieren und zu unlöslichem kohlen-sauren Kalk werden wird. Das wollen wir uns besonders merken, weil sich daraus viel Erscheinungen in der Natur erklären lassen.

Ergebnis 3: Der gelöste doppeltkohlen-saure Kalk verliert leicht seine Kohlen-säure und wird zu unlöslichem kohlen-sauren Kalk.

Einige Versuche sollen uns noch darüber Gewißheit verschaffen, daß wir Kohensäure ausatmen, und daß diese Gasart in der Luft enthalten ist.

Versuch 3. In klares Kalkwasser blasen wir mit einer Glasröhre (Strohhaln) Luft hinein. Erkläre die Trübung! Wie werden wir das Wasser wieder klar bekommen? Wir müssen nur mehr hineinblasen.

4. Ergebnis: Wir atmen Kohensäure aus.

Versuch 4. Klares Kalkwasser bleibt in einem Trinkglase längere Zeit an der Luft stehen. Beobachtung: Es wird an der Oberfläche trübe. Erklärung!

5. Ergebnis: Die Luft enthält Kohensäure.

Zusammenfassung der wichtigen Lösungsgeetze.

- I. Der kohlen saure Kalk ist im Wasser unlöslich.
- II. Der kohlen saure Kalk wird in kohlen saurehaltigem Wasser zu löslichem doppeltkohlen sauren Kalk.
- III. Dieser gibt leicht einen Teil seiner Kohlen säure ab und wird dadurch wieder unlöslich.

(Fortsetzung folgt.)

Das Jahrhundert der Humanität.

Von Rektor A. Gild, Kassel.

Man hat das 19. Jahrhundert das Jahrhundert der Humanität, d. h. der edlen Menschlichkeit, der Menschenliebe genannt. Mit Recht; denn kein Jahrhundert zuvor weist soviel Veranstaltungen auf, in denen sich die Menschenliebe tätig erweist.

Wenn Goethe sagt: „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“, so hat er ihn trefflich als Vertreter der Humanität gezeichnet. Auch Herder, „der Prediger der Humanität“, stellt ihm diese Aufgabe in den Aussprüchen: „Humanität ist des Menschen Bestimmung. Unter allen Verhältnissen sind die Menschen unsere Brüder und Gott unser aller Vater. Zur Humanität ist der Mensch gebildet. Die Religion ist die höchste Humanität des Menschen. Die allgemein wirkende Humanität ist der einzige Zweck der Vorsehung mit dem Menschengeschlechte.“ Die Humanität entspringt der Religion der Liebe, dem Christentum, gepaart mit edler, geistiger Bildung. Der Stifter der christlichen Religion hat gesagt: „Daran wird jedermann erkennen, daß ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt.“ Semehr diese Liebe tätig wird, um so mehr zeigt sich die Kraft des Christentums, die sich selbst in Bekennern anderer Religionen kräftig erweisen kann, denn Lessing sagt von seinem Nathan: „Er ist ein Christ; ein besserer Christ war nie!“ weil dieser von dem christlich humanen Geist erfüllt war, den er mit den Worten kennzeichnet: „Es strebe von euch jeder um die Wette, die Kraft des Steins in seinem Ring an den Tag zu legen, komme dieser Kraft mit Sanftmut, mit herzlicher Verträglichkeit,

mit Wohltun, mit innigster Ergebenheit in Gott zu Hilfe.“ So finden wir auch heute zahlreiche Bekenner des Judentums, die sich an Werken christlicher Barmherzigkeit in hochherziger Weise beteiligen, und Jean Paul fragt mit Recht: „Sind Menschen, Episkopalkirchen, Pagoden, Filiale, Stifzhütten und Panthea etwas anderes als der Heidenvorhof zum unsichtbaren Tempel und zu dessen Allerheiligsten?“

Unser Jahrhundert betont nicht so sehr die starre Rechtgläubigkeit, als das praktische Christentum, die Humanität. Die strenge Rechtgläubigkeit verfolgte, verbrannte, kreuzigte die Mitmenschen, die christliche Liebe hilft ihnen. Erst die Ende des 18. Jahrhunderts erreichte hohe Bildungsstufe, als deren hervorragendste Vertreter Goethe, Schiller, Herder, Lessing, Jean Paul genannt werden mögen, war die Voraussetzung für das Lebendigwerden des christlich humanen Geistes. Betrachten wir den Plan einer heutigen Stadt, so finden wir in den alten Stadtteilen die meisten Kirchen, in den neuen dagegen die meisten Wohltätigkeitsanstalten, Schulen, Erziehungsanstalten u. a. m. Es erfüllt sich das Wort des Heilandes: „Es kommt die Zeit und ist schon jetzt, daß die wahrhaftigen Anbeter werden den Vater anbeten im Geist und in der Wahrheit.“

Noch zu Anfang des 19. Jahrhunderts bestand das Verhältnis der Leibeigenschaft und Hörigkeit in deutschen Ländern, besonders in Preußen. Als aber Napoleon den preußischen Staat in den Jahren 1806 und 1807 niedergeworfen hatte, erkannte man, daß dieser, der auf die Hälfte des früheren Umfanges beschränkt worden war, nur durch die Erweckung und Stärkung der Volkskraft wieder gehoben werden könne. Daher wurde durch die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung jede Art der Erbuntertänigkeit und Leibeigenschaft aufgehoben und zugleich den Städten die Verwaltung ihrer Angelegenheiten durch selbstgewählte Beamte und Vertreter überlassen. Der Zunftzwang wurde beseitigt und Gewerbefreiheit erteilt.

Nun hatte auch der Ärmste ein Vaterland, nun konnte jeder seine Kräfte zum eigenen Vorteil regen, der Gemeinsinn und die Vaterlandsliebe wurden geweckt. Hatte man bis dahin einen besonderen Soldatenstand zur Verteidigung des Vaterlandes unterhalten müssen, dem vielfach Landesfremde angehörten, so konnte man jetzt jeden waffenfähigen Bürger des Vaterlandes zu dessen Verteidigung aufrufen und führte die allgemeine Heerespflicht ein. Auch erkannte man, daß die Bildung der unteren Stände gehoben werden müsse, und trat mit dem Reformator des Schulwesens Heinrich Pestalozzi in der Schweiz in Verbindung, um mit seiner Hilfe die Volksschulen zu verbessern, einen neuen Geist in dieselben zu verpflanzen. Die Freiheitskriege (1813—1815) haben bewiesen, welchen Erfolg alle diese Bestrebungen hatten; „es war plötzlich wie durch ein Wunder Gottes ein großes und würdiges Volk entstanden“, und Preußen war es besonders, das den gewaltigen Eroberer Napoleon niederwarf.

Auch das religiöse Leben war in der Zeit der schweren Not und der Kämpfe für die Freiheit des Vaterlandes neu erwacht. Fürsten

und Völker hatten die Gewalt des Allmächtigen erkannt, der die Gewaltigen von ihren Thronen stürzt und die Niedrigen erhebt. Als das Jahr 1817 herankam, rüstete man sich, das Reformationsfest zu feiern, was bis dahin unterblieben war. Zugleich wurden die Bestrebungen lebendig, die Evangelischen in der Union zu einigen. Bibelgesellschaften, die sich die Verbreitung der heiligen Schrift zu billigem Preise zur Aufgabe stellten, entfalteten eine rege Tätigkeit, und die Mission wurde eifrig betrieben. Es entstanden die Missionsanstalten zu Basel, Berlin, Barmen, Hermannsburg u. a., die ihre Sendboten in heidnische Länder aussandten. Rettungshäuser für verwahrloste Kinder, Erziehungsanstalten für Taubstumme, Blinde, Blödsinnige und Kleinkinderbewahranstalten wurden gegründet. Im Jahre 1832, am 200 jährigen Gedächtnistage des frommen Schwedenkönigs Gustav Adolf, der im Kampfe für das Evangelium in der Schlacht bei Lützen gefallen war, stiftete man den Gustav Adolf-Verein, der es sich zur Aufgabe stellt, armen protestantischen Gemeinden, die zwischen Andersgläubigen leben, Kirchen und Schulen zu erbauen und Geistliche und Lehrer zu geben.

Seitdem ergießt sich ein breiter Strom von wohlthätigen Anstalten mit feinen Segnungen in das deutsche Land. Zur Ergänzung der Volksschulbildung hat man ländliche und städtische Fortbildungsschulen gegründet, die den Landmann und Gewerbetreibenden für den Beruf tüchtig machen wollen. Um es jedem zu ermöglichen, Geist und Herz selbsttätig zu bilden, sind vielerorts Volksbibliotheken entstanden, die gute Bücher umsonst oder gegen eine geringe Leihgebühr verleihen. In Bildungsvereinen und Volksheimen sucht man durch Unterricht, Vorträge, Bücher, Zeitschriften und gegenseitigen Gedankenaustausch die Mitglieder fortzubilden. Neuerdings geschieht dies für jedermann, der nur will, durch Volksvorträge und Volkunterhaltungsabende. Zeitschriften und Zeitungen der besseren Art unterstützen alle diese Bildungsbestrebungen durch Wort und Bild. Gesangsvereine pflegen das Volkslied, Vaterlandslied und geistliche Lied, tragen mit bei zur Verschönerung und Verherrlichung der kirchlichen und vaterländischen Feste und gründen tief im Gemüte die Liebe zu Volkstum, Vaterland und Religion. Turn- und Touristenvereine befördern die körperliche Rüstigkeit und die Liebe zu Natur und Heimat.

Auch zur Unterstützung oder als Ersatz der häuslichen Erziehung sind zahlreiche Veranstaltungen getroffen. Kinder, deren Mütter außer dem Hause arbeiten müssen, finden Unterkunft in Krippen, Kinderbewahranstalten, Volkskindergärten und Kinderhorten. Die Bezeichnung „Krippe“ erinnert an die erste Lagerstatt des Heilandes. Die Krippen nehmen die kleinsten Kinder auf, Kinderbewahranstalten und Volkskindergärten solche vom dritten Lebensjahre an. Der Begründer der Kinderbewahranstalten ist der Pfarrer Oberlin in Steinthal im Elsaß. Seine treue Magd Luise Scheppler widmete sich Zeit ihres Lebens dem Dienste der von Oberlin begründeten Anstalten und schenkte denselben den ihr von Frankreich zuerkannten Tugendpreis von 5000 Franken. Der Begründer der Kindergärten ist der Schulmann Friedrich

Kröbel, ein Schüler Pestalozzis. Während die genannten Anstalten für Kinder im vorschulpflichtigen Alter bestimmt sind, gewähren die Kinderhorte schulpflichtigen Kindern während der schulfreien Stunden Obdach, Nahrung und Unterhaltung. Ihr Begründer, der Universitätsprofessor Schmidt-Schwarzenberg in Erlangen, nannte die erste von ihm errichtete Anstalt sinnig und bedeutungsvoll „Sonnenblume“. Wie diese ihre Blüte immer der Leben und Wärme spendenden Sonne zukehrt, so soll in den Kinderhorten der Geist der Kinder belebt, ihr Herz erwärmt werden, damit die Menschenblume wachse und gedeihe. Sittlich verwahrloste Kinder sucht man in Erziehungs- und Besserungsanstalten auf bessere Wege zu führen. Waisenkinder werden in Waisenhäusern oder in geeigneten Familien erzogen. Kranke Kinder armer Eltern finden in Kinderhospitälern und Kinderheilstätten Aufnahme. Erholungsbedürftigen Kindern bedürftiger Familien in den Städten wird durch die sogenannten Ferienkolonien ein Sommeraufenthalt an gesund gelegenen Orten gewährt. Mit den Schulen werden in neuerer Zeit vielfach Schulbäder verbunden, um die Gesundheit der Schüler zu befördern. Um die Kinder wirtschaftlich und zur Sparsamkeit zu erziehen, hat man Schulsparcassen, um die Mädchen für die Führung des Haushaltes geschickt zu machen, Koch- und Haushaltungsschulen, um die Handgeschicklichkeit und den Hausfleiß der Knaben zu befördern, Schülerwerkstätten errichtet. Die Volksschule, die sich als die segensreichste Anstalt für das Volk erweist, unterstützt alle diese Bestrebungen für das Wohl der Jugend und sucht sich unausgesetzt den Forderungen des Lebens anzupassen. So sind zu den früheren Unterrichtsfächern die sogenannten Realien, Turn- und Handarbeitsunterricht und volkswirtschaftliche, gesetzkundliche und gesundheitliche Belehrungen im Anschluß an die allgemein verbindlichen Fächer hinzugekommen.

Wie man die nichtvollständigen Kinder in Taubstummen- und Blindenanstalten, die geisteschwachen in Hilfsschulen und Idiotenanstalten geistig und körperlich möglichst zu fördern und erwerbsfähig zu machen sucht, so werden Fallsüchtige und Epileptische, Irre und Geistesfranke in besonderen Anstalten sorgsam gepflegt und behütet.

Der Sorge für das leibliche Wohl der Armen und Bedürftigen dienen: Suppenanstalten, Volkstüchen, Kaffee- und Teestuben, Wärmehallen, Herbergen, Verpflegungsstätten, Volksbäder, Armen-, Siechen- und Krankenhäuser. In größeren Städten haben sich Vereine gebildet, welche sich die Aufgabe stellen, billige Arbeiterwohnungen zu bauen. Hier und da hat man auch Kleidermagazine, um Arme zu kleiden. Auch der erwachsenen Verwahrlosten nimmt man sich an, indem man sie in Arbeiterkolonien, Landarmen-, Besserungsanstalten, Trinkerasylen unterbringt und zur Arbeit und Mäßigkeit anhält. Besondere Vereine nehmen sich der entlassenen Strafgefangenen an und bemühen sich um ihre Unterbringung, damit sie wieder brauchbare Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden. Aber nicht allein auf die Vinderung der Not richten sich die Bestrebungen edler Menschen unserer Zeit, sondern auch auf die Beförderung des wirtschaftlichen

Fortkommens der Mitmenschen, was die zahlreichen Spar- und Darlehnskassen, Konsum- und Kreditvereine, Lebens-, Feuer-, Hagel-, Vieh-, Unfall- u. a. Versicherungsanstalten, Witwen-, Waisen-, Kranken- und Begräbniskassen, besonders aber die staatliche Kranken-, Unfall-, Alters- und Invaliditätsversicherung und die Arbeiterschutzgesetze beweisen. Die Freizügigkeit und Gewerbefreiheit ermöglichen es jedem Deutschen, ungehindert Ort und Gelegenheit zum Erwerb zu suchen.

Um die schrecklichen Folgen des Krieges zu lindern, haben die einzelnen Staaten einen Vertrag, die Genfer Konvention, im Jahre 1864 geschlossen, der die Kriegslazarette, die Mitglieder des „roten Kreuzes“ und der „Samaritervereine“ unter ihren gemeinsamen Schutz stellt; Krankenträger und Ärzte folgen den Heeren freiwillig und in ausreichender Zahl, Frauen und Jungfrauen übernehmen die Pflege der Verwundeten, besonders die von dem vaterländischen Frauenverein hierzu ausgebildeten Diakonissinnen.

Zur Bekämpfung der Unsittlichkeit und Unmäßigkeit, die so vielfach der Leute Verderben sind, haben sich Sittlichkeits- und Mäßigkeitsvereine gebildet, die sich auch teilweise als Vereine vom weißen und blauen Kreuz bezeichnen.

Wie man jede Art von Leibeigenschaft bei uns aufgehoben hat, so bemühen sich die europäischen Staaten, allen voran das Deutsche Reich, den in Afrika noch vielfach geübten, grausamen Sklavenhandel zu unterdrücken. Ja, auch auf das Tier erstreckt sich die Fürsorge edel denkender Menschen; Tierschutzvereine suchen der Mißhandlung der Tiere zu wehren und fürsorgliche Behandlung zu veranlassen.

Viel ist geschehen, aber viel bleibt noch zu tun. Einzelne Wohltäter, Vereine, städtische und ländliche Gemeinwesen, Staaten und Fürsten, allen voran unsere Kaiser und Kaiserinnen aus dem Hohenzollernhause, haben die Volksbildung, Volkserziehung und Volkswohlfahrt zu ihrer Aufgabe gemacht. Möchten sich alle, denen Gott ein menschenfreundliches Herz, eine einflußreiche Stellung oder die Güter dieser Welt verliehen hat, ihnen anschließen, möchten alle sich die Hände reichen und einen Ring bilden, in dem alle Notleidenden Hilfe, alle Schutzsuchenden Beistand und alle Irrenden Halt finden. Wenn in allen Lebensverhältnissen die wohlwollende, fürsorgliche Liebe zum Nächsten die Triebfeder alles Tuns und Handelns wird, dann werden wir endlich dahin gelangen, um mit Berthold Auerbach ausrufen zu können: „Mir zittert das Herz vor Freude, wenn ich in die Jahrhunderte hineinsehe, wie da Schönheit, Freiheit, Fürsorge für die Mitleidenden sich aufzutut, die wir erst im Reime sehen.“

Blüten und Früchte.

Wie immer das Haus oder die Schule beschaffen sein, welche Aufgabe sie sich stellen, und mit welchen Mitteln sie erstrebt werde möge: die Art und der Grad ihrer Leistung ist am meisten durch die frische und seelenvolle Stimmung bedingt, welche das Gemüth des Erziehers erfüllt. Diese Stimmung aber hängt

von der beaeisternden Erkenntnis und intimen Schätzung jenes eigenartigen und unvergleichlichen Wertes ab, den die Entwicklung einer menschlichen Seele hat, sei es, daß es sich um die Entfaltung ihrer Intelligenz oder um die Bildung eines Charakters oder um die Pflanzung und Pflege der Gemütswelt handelt.
M. Lazarus.

Aus der Schule.

Ein Lebensbild aus der Reformationszeit.

Dargeboten von Oberlehrer Falcke-Rheydt.

Hans Sachs.

An einem schönen Maientage 1511 stand in der Rotgasse unter der Thür eines Hauses ein junger Bursch, den Stab in der Hand und das Felleisen auf dem Rücken. Hinter ihm hielt die Frau Mutter das Sacktüchlein dicht vor die Augen; denn es handelte sich um einen schmerzlichen Abschied. Nachdem „Hans“, so hieß der Bursche, das Mütterlein noch einmal umarmt hatte, ging's fort. Der Vater gab dem Scheidenden bis vor das Thor das Geleite, legte ihm am nächsten Kreuzweg wie segnend die Hand aufs Haupt und sprach: „Nun sei Gott mit dir, mein Sohn, und sein Engel geleite dich! Halte dich ehrlich und brav, wie's einem frommen Gesellen zukommt, und wo dir ein Nürnberger begegnet, da grüße die Landsmannschaft und gib ihm ein Brieflein mit in die Heimat.“ Dann wendete sich der Schneidermeister Georg Sachs um, und Hans ging in die Welt hinaus.

Ab und zu blickte er zurück: immer kleiner wurden die Thürme von Nürnberg. Noch einmal stand er still, dann schritt er kräftig fürbaß. Er dachte an seine schöne Jugendzeit: Sein Vater hatte ihn in eine gute Schule geschickt, und Hans hatte fleißig gelernt, nicht allein Lesen und Schreiben, sondern auch allerlei Sprachen, lateinisch und griechisch, und eines hat er sein lebelang behalten, nämlich die Herzenslust, in allerhand Wissenschaften sich umzuschauen und fleißig gute Bücher zu lesen. — Hans wanderte 5 Jahre lang landauf und landab von einem Meister zum andern, die Donau abwärts bis Regensburg und Passau, den Rhein von Koblenz bis Köln. Da hat er sich der herrlichen Berge, Wälder und Städte und der vielen fröhlichen Menschen im lieben deutschen Vaterlande gewaltig gefreut. Was er von ihnen gesehen und gehört hat, bewahrte er treulich im Herzen, damit er daheim davon zehren konnte. Er hielt's mit dem Spruch: Im Lernen bleibe Lehrling, im Schaffen werde Meister. Mit reichem Wissen und Können kehrte er heim.

Die Kunst, fußfeste Schuhe und Stiefel zu bauen, hatte er wacker geübt, und der junge Meister gewann bald gute Kundschaft. Aber noch eine andere Kunst hatte die Fremde ihm eingebracht, nämlich den Vorsatz, ein Dichter zu werden.

Zu jener Zeit bestand in vielen Städten nicht nur die Kunst der Schuster, Gewandschneider, Schmiede usw., sondern auch die Kunst der „Meisterfänger“, darin die Genossen das Versemachen nach der Regel betrieben und eine „Singschule“ hatten. In diesen Singschulen, welche gewöhnlich in den Kirchen gehalten wurden, ging es gar sittsam zu. Kein schändliches Wort, das der reinen Lehre Christi und dem guten Wandel zuwiderlief, durfte sich hören lassen.

Hans Sachs hatte an vielen Orten die Singschule eifrig besucht. Gleich nach seiner Heimkehr ließ er sich unter die Meisterfänger seiner Vaterstadt einschreiben und wurde bald nach seiner Verheirathung mit Kunigunde Kreuzer, die ihm 40 Jahre lang eine treue Hausfrau war, Haupt und Wortführer der Sänger. Es scharten sich nach und nach 250 Versemacher um ihn, und er selbst verfaßte im Laufe der Jahre über 4000 Meistergesänge, ungerechnet die 2000 andern Dichtungen, Sprüche, Fabeln und Schwänke. Er war nicht nur ein Reimschmied, sondern ein wahrhaftiger Dichter und ein deutscher und christlicher obenein.

Als Hans Sachs zu dichten begann, ging ein gewaltiges Rumoren durch unser deutsches Vaterland und weit über seine Grenzen hinaus. Luther hatte seine 95 Thesen an die Thür der Schloßkirche zu Wittenberg geschlagen, und seine Hammerschläge riefen all den Lärm hervor. Nun stritten sich die Leute in den Schulen und Schänken, auf den Straßen und in den Werkstätten hin und her, ob der Luther recht habe, der dem Papste seine Krone nahm, oder der Papst, der den Luther verfluchte — und in der kunstreichen Stadt Nürnberg, wo man (wie Luther sagt) schneller hörte und sah als die andern im Lande, stritten sie sich erst recht. Das ging Meister Hans Sachs gar arg in Kopf und Herz herum, vier Jahre brachte er kein einziges Lied zustande. Er kaufte Luthers Schriften, kaufte auch eine Bibel, forschte fleißig in der Schrift, ob's sich's so verhielte, wie Luthers Büchlein es meldeten —: und ließ 1523 ein Lied unter die Menge flattern, als gerade das Fronleichnamsfest mit großem Gepränge gefeiert wurde. Es war überschrieben:

„Die Wittenbergische Nachtigall, die man jetzt höret überall“, war auf zwölf Blättern gedruckt und mit einem kräftigen Holzschnitt geziert.

Er beginnt:

„Wacht auf, es naht sich dem Tag!
Ich höre singen im grünen Hag
Die wonnigliche Nachtigall;
Ihr Lied durchklinget Berg und Thal.“

Hans Sachs vergleicht die christliche Gemeinde mit einer Herde, die lange Zeit in der Wüste von den Wölfen zerrissen sei. Nun aber, da die Nachtigall (Dr. M. Luther) eine bessere Weise auf Gottes Wort angehoben, suchen die Schafe die richtige Weide. Darum ruft der Dichter zum Schluß allen Christen zu:

Rehrt wieder aus des Papstes Wüß'
Zu unserm Hirten Jesus Christ,

Derseib ein guter Hirte war,
Wie doch durch seinen Tod ward klar.
Durch den erlöst wir von der Pein,
Er ist unser Trost allein.
Er allein uns Hoffnung heut
Und Seligkeit, Gerechtigkeit
Allen, die glauben an seinen Namen:
Wer das begehrt, der spreche Amen!

Und tausend und aber tausend haben im deutschen Land solch Amen gesprochen, des Schusters Büchlein lief in wenig Wochen durch das Reich, fast so schnell wie die 95 Thesen Luthers, und auf Märkten und Gassen war der Sang von der Wittenbergischen Nachtigall zu hören. — Freilich, wer in ein Wespennest greift, braucht für die Stacheln nicht zu sorgen, und Hans Sachs ist ganz gehörig gestochen worden; aber aus seiner Bibel brachten sie ihn nicht heraus, dadrinne saß er mit seinem ganzen Herzen. Und als Luther ins Land hineinrief, man solle ihm geistliche Lieder schicken, er wolle ein rechtes evangelisches Gesangbuch machen, da hat auch Hans Sachs seine Harfe gestimmt und eine Anzahl schöner Gesänge nach den Psalmen Davids gedichtet. So hat er mitgeholfen bei der Ausbreitung der Reformation. — Hans Sachs hat noch manches deutsche Wort geredet. Er starb hochbetagt und wurde auf dem St. Johannis-Kirchhof bestattet. Vierzig Jahre nach seinem Tode kamen die bösen Zeiten des dreißigjährigen Krieges, und nachher folgte die traurige Zeit, wo man nach deutscher Art und deutschem Wesen nichts mehr gefragt hat, wo man die, welche mit Herz und Rede deutsch waren, in den Winkel stellte. Da ist auch über den Schuster von Nürnberg das Gras hochgewachsen, und seine Grabstätte wurde vergessen. Niemand hat sie gefunden bis auf diesen Tag. — In unserer Zeit aber sind seine Bücher aufs neue gedruckt worden, und in Nürnberg ist Hans Sachs ein Denkmal errichtet.

Wenn du nach dem Spittelsplatz in Nürnberg kommst, dann nimm deinen Hut ab vor des deutschen Mannes Standbild und denke:

Endlich wird am deutschen Wesen
Noch einmal die Welt genesen.

Pflanzen- und Tierleben zur Herbstzeit.

Naturgeschichtslektion für die Oberstufe einer vierklassigen Volksschule.

Von Lehrer Wilh. Nessbach, Scherpenberg.

A. Einleitung und Zielangabe.

Welche Jahreszeit liegt eben hinter uns? Woran merken wir das schon? (Tage kürzer und kälter.) In welcher Jahreszeit stehen wir jetzt? Wir wollen von dem Pflanzen- und Tierleben zur Herbstzeit sprechen!

B. Das Pflanzenleben zur Herbstzeit.

I. Gemüse- und Obstgarten im Herbst.

Sehen wir uns zuerst den Garten an! Da sieht es recht öde und leer aus. Wieso? (Kartoffeln und die meisten Gemüse sind eingeeerntet.) Welche Gemüse finden wir noch vor? (Den Kohl mit den hübschen krausen Blättern, Endivie und Feldsalat.) Womit war das Blumenbeet im Sommer geschmückt? (Balsaminen, Levkojen, Nelken, Narzissen, Rosen usw.) Wie ist es all diesen zarten Kindern Floras ergangen? Welche Blumen sind an ihre Stelle getreten? (Lehrer zeigt Aster und Georgine.) Sie erinnern uns so recht an die Blütenpracht des Sommers. Wieso? Wie stehen die Blüten bei beiden Zierrpflanzen? (Körbchen.) Zu welcher Art von Pflanzen gehören also beide Blumen? (Korbblüter.) Nennt mir einige wild wachsende! (Marienblümchen, Kornblume, Flockenblume, Löwenzahn.) Sprich über die Farbe des Körbchens der Aster! (Mitte gelb, Rand lila.) Vergleiche die Georgine und Aster nach der Größe! In welchen Farben prangen die großen Blütenkörbe der ersteren? (In allen — nur nicht in Blau.) Wie schützt man die Pflanze vor dem Erfrieren? (Knollen entweder in den Keller gelegt oder mit Stroh und Laub warm zugedeckt.) Beide Blumen sind aus dem Auslande zu uns herübergekommen.

Zusammenfassung: Erzähle von dem Gemüse- und Blumengarten im Herbst!

Noch viel trauriger als hier sieht es im Obstgarten, auf dem Baumhofs, aus! Aber vor einigen Wochen war da ein reges, fröhliches Treiben. Inwiefern? (Obst wurde eingeeerntet.) Wie fingen die Leute das an? (Äpfel und Birnen wurden abgeschüttelt, die feineren Sorten und die Pflaumen und Pfirsiche wurden sorgsam gepflückt.) Wie wird das Obst verwandt? (Zum Teil roh verzehrt, zum Teil getrocknet oder eingemacht. Aus Äpfeln und Birnen, auch wohl aus Pflaumen wird Kraut hergestellt. — Wenn nötig, einzeln zu erfragen.) Unter welchem Namen faßt man Äpfel und Birnen zusammen? (Kernobst.) Wie nennt man Pflaumen und Pfirsiche mit einem gemeinsamen Namen? (Steinobst.) Welche Sommerfrüchte gehören auch dazu? (Kirschen und Aprikosen.) Inwiefern sieht es jetzt im Obstgarten traurig aus? (Bäume leer von Früchten, Blätter gelb und rot.)

Zusammenfassung: Erzähle von dem Obstgarten zur Herbstzeit.

II. Bild des Feldes im Herbst.

Auch das Aussehen des Feldes hat sich ganz gewaltig geändert. Wie kommt das? (Getreide schon lange eingeeerntet.) Womit haben die Landleute die Stoppelfelder bestellt? (Mit Rübstiel oder mit Roggen und Weizen für das kommende Jahr.) Womit waren sie in den vorigen Wochen Tag für Tag beschäftigt? (Kartoffelernte.) Welche Gemüse sind jetzt auch größtenteils eingeeerntet? (Kappus und Kohlrabi.) Wie geschieht die Ernte? (Die Köpfe werden mit einem Handbeil abgehauen oder auch abgeschnitten.) Welche Kappusarten werden hier angebaut? (Weißkohl, Rotkraut und Savoyerkohl.) Welche Futterpflanzen werden

in diesen Tagen heimgeholt? (Rüben und Möhren.) Wie werden letztere auch verwandt? (Zur Nahrung für die Menschen.) Alle diese Früchte werden aufgespeichert zum Vorrat für den Winter. Noch ist das Feld nicht leer, so entsproßt schon die zarte junge Saat dem dunklen Schoße der Erde. Nach überstandener Winterkälte wird sie im nächsten Frühjahr frohlich in die Höhe schießen!

Zusammenfassung: Erzähle von dem Leben und Treiben auf dem Felde!

III. Die Bäume und Sträucher zur Herbstzeit.

Auch an Bäumen und Sträuchern merken wir, daß der Herbst das Regiment führt. Woran zeigt sich das bei ihnen? (Blätter bunt.) Welche Farbe trugen sie zur Sommerzeit? Woher rührt diese Farbe? (Vom Blattgrün.) Das Blattgrün wird im Herbst zerstört. Woran sehen wir das? Was folgt auf die Entfärbung der Blätter? (Sie fallen ab.) Zwischen Blattstiel und Zweig entsteht nämlich allmählich eine papierdünne Korkschicht. Einprägen. Was ist die Folge davon? (Das Blatt sitzt lose und fällt bei windigem Wetter oder auch infolge von Nachfrösten ab.) Der Laubfall beginnt aber nicht bei allen Bäumen und Sträuchern gleichzeitig. Welche Obstbäume sind jetzt schon fast kahl? (Pflaumen-, Apfel- und Nußbäume, die frühe Sorten tragenden Birnbäume.) Welche Bäume tragen die meisten Blätter noch? (Pappel-, Weiden- und Eichenbäume.) Die Bäume entkleiden sich auch nicht alle gleich schnell. Viele sind in einer Woche fast vollständig kahl, bei andern dauert der Laubfall wochenlang. Im Frühjahr habe ich euch sogar einen Zweig gezeigt, an dem noch dürre Blätter vom vorigen Jahre saßen. Von welchem Waldbaume hatte ich ihn abgebrochen? (Eiche.) Wodurch werden diese Blätter zum Teil erst entfernt? (Durch die schwellenden Knospen.) Wo sitzen diese? (Blattwinkeln.) Zeigen und vergrößert anzeichnen!

Zusammenfassung: Erzähle von dem Laubfall der Bäume!

Wozu dienen die Blätter den Bäumen? (Sie bereiten die Speise, den Saft.) Sie sind also unbedingt notwendig, wie es Magen und Darmkanal für den Menschen sind. Welche Folge würde es haben, wenn man von einem Baume regelmäßig im Frühjahr oder Sommer sämtliche Blätter entfernte? (Der Baum würde in kurzer Zeit verdorren.) Wie kommt es wohl, daß die Bäume und Sträucher sie im Winter entbehren können? (Sie schlafen.) Sie haben aber vorher dafür gesorgt, daß im nächsten Frühjahr die jungen Blätter und Blüten keinen Hunger und Durst zu leiden brauchen. Wieso denn wohl? (Der Nahrungsaft ist in den Zweigen und im Stamme aufgespeichert.) Wo verwahren ihn die kleinen Pflänzchen, z. B. Schneeglöckchen, Schlüsselblume und Georgine? (Zwiebel, Wurzelstock und Knolle.) Wozu dient dieser Nährstoff im nächsten Frühling?

Zusammenfassung: Erzähle von der Vorsoorge der Pflanzen für das nächste Jahr!

C. Das Tierleben zur Herbstzeit.

Wie es in Garten, Feld und Wald leer und öde geworden ist, so wird es auch in der Tierwelt still. Nur wenige Tiere lassen sich draußen auf den Fluren blicken. Welche sieht man dann und wann noch? (Häschen, Maus, Frau Krähe und die Haubenlerche. Anschaulich schildern.) Abends hört man wohl den Ruf eines Rebhahnes, der seine zerstreute Schar wieder zusammenlockt. Welche traurige Erfahrung macht er manchmal dabei? (Es fehlen einige seiner Gefährtinnen.) Wie kommt es, daß nur noch so wenig Vögel da sind? (Viele sind weggezogen in wärmere Länder.) Nenne solche Zugvögel! (Nachtigall, Lerche, Bachstelze, Schwalben, Stare usw.) Was habt ihr bemerkt, ehe die Schwalben uns verließen? (Sie sammelten sich auf Dächern und Telegraphendrähten.) Wann sind sie weggezogen? Welchen Zugvogel habt ihr in diesen Tagen noch gesehen? (Star.) Auch er wird uns bald verlassen; manche sind jetzt schon auf der Reise. Wohin geht diese? (Nach Afrika und Südeuropa.) Wer zeigt den Reisenden den weiten Weg? (Vielleicht die Alten; Naturtrieb.) Wann kehren sie zurück? Welche Vögel bleiben auch im Winter bei uns? (Spatz, Krähe, Elster, Haubenlerche, Rebhuhn usw.) Wie nennt man diese Vögel deshalb? (Standvögel.) Nenne Zugvögel! Nenne du einige Standvögel!

Zusammenfassung: Erzähle von den Tieren zur Herbstzeit! Zum Schluß folgt ein kurzer Gesamtrückblick.

Anschlußstoffe: „Der Herbst, ein reicher Zahlmeister“ (Walthers). Das Stück wird vom Lehrer vorgelesen, und für die nächste Stunde zum Durchlesen aufgegeben.

Der Lotse.

Gedicht von Ludwig Giesebrecht.

Lektion in einer II. Volksschulklasse, bearbeitet von Lehrer Karl Richter, Guben.

I.

Unsere heutige Aufgabe bildet die Besprechung des Gedichtes „Der Lotse“ von Ludwig Giesebrecht. In ihm wird uns gezeigt, wie ein Lotse bei treuer Pflichterfüllung ein Opfer seines Berufes wird. (Der Lehrer schreibt an die Wandtafel: Der Lotse, von Ludwig Giesebrecht. Die Kinder lesen es im Chor.)

II.

Um das Gedicht richtig zu verstehen, müssen wir im Geiste eine Wanderung ans Meer, und zwar zur Küste Norwegens, unternehmen. Norwegen ist euch bekannt; es bildet mit Schweden die skandinavische Halbinsel. (Der Lehrer zeigt Norwegen auf der Karte von Europa.) Ganz Norwegen ist von hohen Gebirgen erfüllt. Die Gebirge fallen nach Westen zum atlantischen Ozean steil ab. Viele Gebirgswände ziehen

sich aber noch weit ins Meer hinaus und bilden Vorgebirge. Und selbst da, wo die Vorgebirge dem Auge entschwinden, setzen sie sich unter dem Wasser noch weiter fort und bilden Klippen, Riffe oder Schären, die der Schifffahrt höchst gefährlich sind. Zur Sicherheit der Schiffe hat man verschiedene Einrichtungen getroffen. Die gefährlichsten Stellen der zerrissenen Küste werden durch Leuchttürme gekennzeichnet. Weiter sind Rettungsstationen eingerichtet. Im Falle eines Schiffbruchs wird die seelkundige Einwohnerschaft eines Ortes zusammengerufen. In der Station sind — ähnlich wie in unsern Spritzenhäusern für den Fall der Feuersnot — alle nützlichen Gerätschaften zur Rettung vorhanden: Boote, Seile u. dergl. Ferner sind die ganze Küste entlang Lotsen angestellt. Sie haben die Aufgabe, ankommende Schiffe sicher in den Hafen zu leiten, müssen darum ihren heimischen Strand ganz genau kennen. Auf ihren Booten mit weißem Segel fahren sie den Schiffen entgegen und übernehmen an Stelle des Kapitäns die Führung. Die Arbeit des Lotsen wird lebensgefährlich, sobald ein furchtbarer Sturm losbricht, der die Fluten des Meeres bis zum Grunde aufwühlt und die Wogen brausend und schäumend gegen das Ufer wirft, wo sie sich in wilder Brandung brechen. Dann ist jede Hilfe oft unmöglich, und das Schiff muß sich selber überlassen bleiben. Ein solcher Fall liegt in unserm Gedichte vor. Die See rast; ein kleines, zweimastiges Schiff, eine Brigg, kämpft schwer mit den Wellen und steht im Begriff, auf die Klippen aufzufahren. Unter den jammernden Menschen am Ufer stehen auch zwei Lotsen, ein alter und ein junger. In einem Wechselgespräche besprechen sie die Notlage des Schiffleins.

III.

Ich trage euch jetzt das Gedicht vor. Der alte Lotse spricht zum jungen: „Siehst du die Brigg — — leite!“

Der junge Lotse entgegnet: „Gehst du ins offne Wasser — empor.“

Darauf der alte wieder: „Allein ich sinke — höchste Not.“ (Lange Pause, weil das Gespräch zu Ende.) „Vor fliegendem Sturme — und sicher fährt die Brigg vorbei.“

IV.

a) Welche Aufgabe hat der Lotse? (Schiffe in den Hafen leiten.) Welche Frage richtet der alte Lotse an seinen jungen Gefährten? (Siehst du die Brigg dort auf den Wellen?) Dieser Satz enthält eigentlich keine Frage; er hat nur die Form einer Frage. Der Lotse will nur auf das Schiff aufmerksam machen. Was erwartet und erhält er von seinem Gefährten auch nicht? (Eine Antwort.) Welche Wahrnehmung macht der Lotse an dem Schiffe? (Steuert falsch, treibt herein, muß zerschellen.) Aus welchem Worte ist „zerschellen“ gebildet? (Schelle.) Was ist eine Schelle? (Klingel.) Was kann man mit einer Schelle machen? (Schellen.) Was geschieht aber, wenn man zu sehr schellt? (Schelle zerschellt.) Welches Wort können wir für

zerschellen also setzen? (Entzweigen.) Wodurch kann die Brigg ihrem Schicksal noch entgehen? (Muß augenblicklich einlenken.) Wer einlenken soll, ist aus der richtigen Fahrt gekommen; er muß sie wieder aufsuchen. Die Seelente sagen: Das Schiff hat einen falschen Kurs. Welches Wort deutet uns die Größe der Gefahr an? (Augenblicklich.) Das ist nun nicht ganz wörtlich zu nehmen. Was ist aber nicht mehr zu verlieren? (Zeit.) Welchen Entschluß faßt der Lotse? (Muß hinaus.) Das Wort „muß“ wollen wir doppelt und dreifach unterstreichen; es offenbart uns die große, edle Seele dieses Lotsen. Warum muß er denn hinaus? In seiner Dienstvorschrift steht es nicht, daß er bei so fürchterlichem Orkane zur Fahrt verpflichtet wäre. Trotzdem muß er hinaus. Wer befiehlt es ihm denn? (Sein Gewissen, seine Liebe zu den Mitmenschen.) Es ist die christliche Nächstenliebe, wie sie in dem Worte: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ gefordert wird. Die Erfüllung dieses Gebotes ist unendlich schwer; aber der Lotse kommt ihm mit bewunderungswürdiger Selbstverleugnung nach.

Wozu ist nach unserer bisherigen Betrachtung der Lotse bereit? (Der Lotse ist zur Hilfe bereit!) (Der Lehrer schreibt an: 1. Der Lotse ist zur Hilfe bereit. Chorlesen.) Lies die Worte des Gedichtes, nach denen der Lotse zur Hilfe bereit ist! Erzähle, wie der Lotse zur Hilfe bereit ist! (Folgt mustergiltiges Einlesen des Abschnittes.)

b) Lies, worauf der junge Lotse den alten aufmerksam macht! („Gehst du — empor.“) Das offene Wasser ist das freie Meer, da, wo die Schären zu Ende, die Wellen also um so größer sind. Beim Segeln legt sich ein Boot stets auf die Seite, bald mehr, bald weniger, je nachdem die Stärke des Windes ist. Was tut es aber immer wieder? (Richtet sich empor.) Was wird aber das Boot des Lotsen nicht mehr tun, wenn er ins offene Wasser geht? (Wird sich nimmer aufrichten) Was wird also geschehen? (Wird untergehen.)

Was enthält dieser Abschnitt? (Warnung.) (Ansprechen: 2. Der Lotse wird vor der Fahrt gewarnt. Chorlesen.) Lies, wie der Lotse gewarnt wird! Erzähle, wie der Lotse vor der Fahrt gewarnt wird! (Einlesen dieses Abschnittes.)

c) Wie lautet die Antwort des alten Lotsen? („Allein ich sinke — altes Leben wert.“) Was erkennt auch der alte Lotse? (Die Gefahr.) Wie ist also die Warnung des jungen? (Berechtigt.) Aber nun kommt der Unterschied in der Denkungsart der beiden Männer. Der junge handelt nach dem Worte: Jeder ist sich selbst der nächste. Er denkt gar nicht daran, bei so großer Gefahr in den sicheren Tod zu gehen. Der alte aber vergleicht sein Leben mit dem Opfer, das die Wellen da draußen fordern. Er vergißt, daß er auch Fleisch und Blut hat, das Leben liebt und sich seinen Angehörigen erhalten möchte. Er sieht nur die vielen jungen Menschen auf dem Schiffe. Er hat so wie so nicht mehr lange zu leben; jene aber blicken noch hoffnungsvoll in die Zukunft. Gehen sie unter, so kehrt Trauer und Elend in zahlreiche Familien ein. Diese Überlegung gebietet dem Lotsen, das kleinere Opfer zu bringen, um das größere zu retten. Er handelt nach dem

Worte: Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt. Welchen Erfolg hat die Mahnung des jungen Lotse? (Ist vergeblich.) Was fordert sich der heldenmutige Mann? (Sprachrohr.) Das Sprachrohr ist ein trichterartiges Instrument zum Durchsprechen. Es hat eine Länge von 1—2 m und hält die Schallwellen zusammen, so daß man mit ihm bis zu 2 km weit sprechen kann. Gib mir ein Beispiel für eine solche Entfernung! (Vom Markt zum Bahnhof.) Mit seinem Boote spricht der Lotse wie mit einem lieben Freunde, bittend, schmeichelnd: Schiff-
lein, eile; es ist die letzte, höchste Not!

Wie läßt der Lotse nach diesem Abschnitte die Warnung? (Unbeachtet.) (Aufschreiben: Der Lotse läßt die Warnung unbeachtet. Chorsprechen.) Lies, wie der Lotse die Warnung unbeachtet läßt! Erzähle diesen Abschnitt! (Einlesen.)

d) Wie bewegt sich das Boot des Lotse vorwärts? (Pfeilschnell schießt es.) Welcher Ruf dringt noch zur rechten Zeit zur Brigg hinüber? (Links müßt ihr steuern!) Aber freilich, das Befürchtete geschieht. Wie kommt das Boot zum Lande zurück? (Kiel oben.) Der Kiel ist der Grundbalken des Bootes. Was verrät uns ein solch umgekehrtes Boot? (Herrn verloren.) Darum hält es auch keinen Kurs inne, sondern ist dem Spiel der Wellen preisgegeben. Durch welches Wort im Gedichte wird uns dieses planlose Irren angedeutet? (Treibt.) Wie sieht's aber mit der Brigg? (Fährt sicher vorbei.) Was hat also die Besatzung gehört? (Den Ruf, die Belehrung.) Sie hat den richtigen Kurs wieder eingenommen und ist dadurch dem sichern Tode entgangen. In den Herzen der Geretteten hat sich der edle Lotse ein dauerndes Denkmal gesetzt.

In welchen Satz können wir den Inhalt dieses Abschnittes zusammenfassen? (Der Lotse verliert sein Leben.) Wir wollen das so ausdrücken: Der Lotse wird ein Opfer edler Pflichterfüllung. (Aufschreiben. Chorsprechen.) Lies, wie der Lotse ein Opfer edler Pflichterfüllung wird! Gib den Inhalt dieses Abschnittes an! (Einlesen.)

V.

Den Hauptgedanken des Gedichtes haben wir schon im dritten Abschnitte ausgesprochen: Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt. (Chorsprechen.) (Einlesen des ganzen Gedichtes, auch mit verteilten Rollen.)

VI.

Der Dichter Ludwig Giesebrecht ist ein geborener Mecklenburger. Er machte die Befreiungskriege mit und lebte dann als Lehrer am Gymnasium in Stettin, also in der Nähe der See, wo er die Gefahren des Meeres kennen lernte. (Wiedergabe durch die Schüler.) Das Gedicht „Der Lotse“ ist eigentlich nur ein Teil eines größeren Gedichtes „Der Normann“. Ich gebe euch den Inhalt desselben kurz an: Ein Normann ist lange Jahre zur See gewesen und hat sich durch Fleiß und Sparsamkeit etwas erworben. Nun will er sich zur Ruhe setzen. Er läßt sich am Strande ein Häuschen bauen, um das Leben und

Treiben auf dem Meere täglich beobachten zu können. Aber er hält es so nicht aus. Da baut er ein Boot; es soll ein Kunstwerk werden. Während des Baues befürchtet er, daß sein Boot einem Unwürdigen in die Hände kommen könnte. Darum will er es selber behalten; er will Votfendienste verrichten. Und nun ereignet sich die Geschichte, die wir im „Votfen“ verfolgt haben. (Zweckmäßig ist es, das größere Gedicht vorzulesen.)

VII.

Vernen des Gedichtes. Vortrag mit guter Betonung. Aufsatz: Inhaltsangabe des „Votfen“. Aufsatz: Die Gefahren der norwegischen Küste für die Schifffahrt. Aufsatz: Eine Rettungsstation in Tätigkeit.

Ein Pirschgang in der Rominter Heide.

Ein Beitrag für das Lesebuch.

Von Mittelschullehrer B. Kohnert in Bialla.

Es war am Frühhorgen eines Septembertages. Das Dunkel der Nacht löste sich bei Anbruch des Tages von den finstern Bäumen, die eine grasreiche Wiese stumm umstanden. Die ersten Sonnenstrahlen schossen über die schweigenden Tannen hin, die im aufsteigenden Morgenwinde ihre schlanken Wipfel neigten und von ihren Millionen Nadeln kristallhelle Tropfen schüttelten, als hätten sie soeben ihre Morgenwäsche gehalten.

Der frische Luftzug strömte mit steigender Sonne auch tiefer hinab. Er wälzte die wallenden Nebel durcheinander und hob sie zum leuchtenden Firmamente empor, daß der weite Wald wie ein riesenhaftes Saatsfeld wogte und dampfte.

Auf der Mitte der Wiese stand, wie von Schleiern enthüllt, der königliche Hirsch. Das Geweih in den Nacken geworfen, schaute er den fortflatternden Nebeltüchern nach, als wollte er sie zu seinem Schutze zurückhalten.

Doch das wahrte nur einen Augenblick. Er sicherte nach allen Seiten und äste beruhigt weiter.

Unterdessen näherten sich auf einem sorgfältig gesäuberten Pirschsteige zwei stattliche Jäger dem Wiesenrande. Hinter einem Schirm von Tannenzweigen machten sie Halt und spähten prüfend nach dem grasenden Hirsche hinüber.

„Wir müssen versuchen, näher heranzukommen; die Entfernung ist zu groß“, flüsterte der vornehme Weidmann seinem Begleiter zu.

„Majestät, der Pirschsteig ist hier zu Ende“, entgegnete verlegen der junge Forstmann.

„Was nun?“

„Wir müssen uns einen Gang schaffen“, und schon bückte sich der treue Forstaufseher hinab und hob mit vorsichtiger Hand das Moos und Reisig ab, seinem geliebten Herrn einen Weg zu bahnen.

Das war ein langsames Vorwärtsschreiten für das erregte Jägerblut! Wohl eine halbe Stunde lang dauerte der aufregende Gang! Doch nun waren sie am Ziele.

In guter Deckung hob der Kaiser die schlanke Büchse zum Auge; ein kurzes Zielen: der Schuß frachte, und wie vom Blitze getroffen, stürzte der Hirsch nieder.

Mit fliegenden Schritten eilten beide auf die Beute zu.

„Rufen Sie hurra“, befahl der Kaiser seinem Begleiter, als er das prächtige Geweih erblickte, und freudig kam jener der Aufforderung nach; denn schon zu lange hatte die ängstliche Spannung gedauert.

Vor dem glücklichen Schützen lag ein unpaariger*) Bierundvierziger, wie solch einen noch niemand erlegt hatte.

Nachdem der Hirsch mit frischen Zweigen zugedeckt war, schritten beide in fröhlicher Stimmung dem Rominter Jagdschlosse zu, wo der frische Tannenbruch auf dem Hute des Kaisers schon von weitem den zurückgebliebenen Kavaliern einen gelungenen Wirschgang verkündigte.

Jose Blätter.

I. Fleuisseton.

Pädagogische Bildnisse.

Von C. Biegler.

21. Johann Heinrich Schüren.

Wenn Schüren auch allezeit nach seinem Wahlspruch handelte: „Ungekannt und ungenannt möchte ich am liebsten durchs Leben gehen,“ so ist sein Name doch weit über die Grenzen seiner engeren Wirksamkeit hinaus bekannt geworden, wenn er auch nicht die Berühmtheit erlangt hat, die er leicht hätte erlangen können, wenn er es nicht verschmäht hätte, nur ein klein wenig mehr an die große Öffentlichkeit zu treten. Da am 16. Februar d. J. 30 Jahre seit seinem Tode verflossen sind, möchten wir auch an dieser Stelle sein Gedächtnis kurz erneuern; eine umfassende Würdigung des verdienten Schulmannes ist im engen Rahmen unmöglich.

Schüren wurde am 5. Juli 1800 in Soest geboren. Sein Vater war damals dort Akzisekontrollleur, verlor aber bei den Umwälzungen des Jahres 1806 sein Amt und übernahm, da er musikalisch war, dann das kärglich besoldete Amt eines Organisten in Soest. Der kleine Schüren, das jüngste von 5 Kindern, verlebte unter diesen Umständen eine ziemlich harte Jugend. Bis zu seinem 12. Lebensjahre besuchte er die Soester Elementarschule, wo er nach seinen eigenen Worten hauptsächlich im Stillstehen geübt wurde. In das Gymnasium eingetreten, erwarb er sich bald das Wohlwollen des Direktors, des bekannten Seidensticker, in so hohem Maße, daß dieser versprach, ihn auf seine Kosten studieren zu lassen. Leider starb der treffliche Mann schon, als Schüren glücklich bis zur Sekunda gekommen war. Noch auf dem Sterbebette gab er indes seinem Schützling den Rat, in das Soester Seminar einzutreten. In der Abgangsprüfung 1819 erhielt er hier die erste Zensur, blieb aber auf Wunsch des Direktors noch ein

*) Eine Stange des Geweihs hatte 22 Enden, mal 2 = 44 Enden.

Jahr als Übungslehrer zurück und bereitete sich nebenher mit rastlosem Eifer auf die Maturitätsprüfung vor; denn der neue Gymnasialdirektor Reinert hatte ihm die Hoffnung gemacht, dazu beizutragen, daß sein Wunsch zu studieren in Erfüllung gehe. Plötzlich starb auch Reinert, und in halber Verzweiflung ging Schüren in Besel „unter die Soldaten“, fest entschlossen, für alle Zeit Soldat zu bleiben. Es dauerte jedoch nicht lange, bis er einsah, daß er übereilt gehandelt hatte, und als er gar die Kinder seines Regimentchefs unterrichtete, da wurde der Lehrer in ihm wieder so lebendig, daß er um seinen Abschied einkam. Er war bereits Unteroffizier, man versprach ihm die Offizierssepauletten, aber er ließ sich nicht halten und erhielt, reichlich zwanzig Jahre alt, seine erste Anstellung in dem einsamen Dorfe Schüren bei Dortmund. Schon nach Jahresfrist bewarb er sich auf den dringenden Wunsch seines Vaters um eine Stelle am Progymnasium zu Bippstadt. Hier lernte ihn F. W. Kohnrausch, damals noch preussischer Schulrat, als ein hervorragendes Lehrtalent kennen und schätzen. Nach zwölfjähriger segensreicher Wirkjamkeit siedelte Schüren nach Osnabrück über [Kohnrausch war inzwischen hannoverscher General-Superintendent geworden,] und übernahm zunächst die Leitung der unteren Volksschulklassen, dann aber nach der Pensionierung des seitherigen Inspektors die Leitung aller evangelischen Volksschulen. Bald darauf übertrug man ihm auch die Leitung der neu gegründeten Bürgerschule, die bald ein Stolz der Stadt wurde und sich in den weitesten Kreisen des besten Rufes erfreute.

Siebenzehn Jahre hatte Schüren an dieser Stelle gewirkt, als er 1850 zum Seminarlehrer in Osnabrück und gleichzeitig zum Oberschulinspektor (Regierungsrat) für den Konsistorialbezirk Osnabrück ernannt wurde. Ausgezeichnet durch reiches Wissen, ein glänzendes Lehrgeschick, die Frucht seiner gewissenhaften Vorbereitung, große Berufstreue und Berufsliebe und echte Frömmigkeit, hat er sich hier in 23 Jahren die größten Verdienste um das Schulwesen der Provinz Hannover erworben. Welch reiche Liebesfaat er ausgestreut hatte, das zeigte sich so recht deutlich bei der Feier seines fünfzigjährigen Dienstjubiläums am 16. November 1870. „Aus Osnabrück, über Osnabrück, über Deutschland, über Europa hinaus — Liebesgabe und Liebesgrüße.“ Der von ihm gegründete „Unterstützungsverein für Lehrerrwitwen und -Waisen“ wurde damals zur bleibenden Erinnerung in eine „Schürensiftung“ umgewandelt und das Stammkapital durch Geschenke um 6000 M. erhöht.

Am 10. November 1873 übertrug Schüren, von der Last des Alters gebeugt, nachdem er sein Entlassungsgesuch eingereicht hatte, die Direktorialgeschäfte einem Seminarlehrer, setzte jedoch den Unterricht noch bis Weihnachten fort. Dann war es ihm nicht mehr möglich, er wurde von Tag zu Tag schwächer, bis er am Abend des 16. Februar im Lehnstuhl seines Vaters und in den Armen seiner Tochter sanft hinüberschlummerte. Auf seinem Grabe errichteten seine dankbaren Schüler ein einfaches Monument, das der Welt verkündet: Hier ruht Vater Schüren.

Schürens Schriften und Aufsätze, eine reiche Fundgrube praktischer Pädagogik, wurden von seinem Schwiegersohn F. H. Frehe gesammelt und erschienen bei C. Bertelsmann in Gütersloh unter dem Titel: „F. H. Schüren. Sein Leben und seine Schriften.“ 5 M. Einzeln erschienen daraus seine „Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule“, die bereits in 7. Auflage vorliegen. 1,20 M. Ein druckfertiges Manuskript „Pädagogik der Volksschule“ wurde bei dem Brande des Osnabrücker Seminars am 8. Juni 1868 ein Raub der Flammen.

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich. Die Leser wissen, schreibt Dr. J. Caro in der „Frkf. Ztg.“ welchen gewaltigen Kampf augenblicklich die französische Regierung gegen die Kongregationen führt. Mit

diesem Kampfe hängt die Frage der Trennung der Schule von der Kirche eng zusammen, wie in diesem Blatte wiederholt ausgeführt worden ist. Ebenso ist wiederholt darauf hingewiesen worden, wie notwendig die Abschaffung des Gejezes Fallou ist. Inzwischen macht die Republik große Anstrengungen, um speziell das höhere Schulwesen zu reorganisieren. Die Kommission, an deren Spitze der Abgeordnete Ribot stand, sprach viele Wünsche aus, die eine wirkliche Reform der höheren Schulen bezweckten. Welch frischer Hauch durch die jetzige Regierung weht, mag man daraus erkennen, daß manches, was die Kommission kaum zu erhoffen wagte, jetzt tatsächlich schon in die Praxis umgesetzt ist, ja daß der Unterrichtsminister in einigen Punkten noch über die Beschlüsse der Kommission hinausgegangen ist. Seit dem 1. Oktober 1902 sind die für ganz Frankreich gültigen Lehrpläne für die höheren Schulen eingeführt. Mit ihnen hat Frankreich einen gewaltigen Schritt vorwärts gemacht und hat uns Deutsche sogar teilweise überflügelt. Diese Reform ist für uns von großem Interesse; denn auch bei uns gehört die Organisation der höheren Schulen zu den brennenden Fragen. Von neuem stehen jedes Jahr die Eltern schulpflichtiger Kinder vor der ernsten und schweren Wahl der Schulgattung, der sie ihre Kleinen anvertrauen sollen. In Preußen besucht das Kind die Vorschule, dann kommt es, bereits im vierten Schuljahre, entweder ins Gymnasium oder ins Realgymnasium oder in die Realschule. Etwas günstiger liegt die Sache bei den Reformschulen mit dem gleichen dreijährigen Unterbau, so daß man erst nach Ablauf des sechsten Schuljahres, nach Absolvierung der Quarta, zwischen Gymnasial- oder Realschulbildung sich zu entscheiden braucht. In Frankreich wird die Entscheidung noch weiter hinausgerückt. Ich schide voraus, daß dort von Schulgattungen in unserem Sinne nicht die Rede sein kann. Die höheren Schulen sind lycées oder collèges, Staats- oder Gemeindeschulen. Ihre Organisation ist die gleiche, nur das Kuratorium ist ein anderes. Ein lycée oder collège vereinigt in sich mehrere Sektionen, und nur diese können wir mit unsern Gymnasial- oder Realschulklassen vergleichen.

Jeder Schüler macht zunächst einen Elementarkursus durch, in dem allerdings auch schon eine fremde Sprache gelehrt wird. Dieser Kursus (Division préparatoire und élémentaire) entspricht etwa unserer Vorschule, jedoch umfaßt er 5, nicht 3 Jahre, so daß erst für ein elfjähriges Kind die Frage in Betracht kommt, ob es in die Division A (Latein) oder in die Division B (Neuere Sprachen und Naturwissenschaften) aufsteige. Jede dieser beiden Divisionen A und B bildet einen vierjährigen Zyklus. Die Pensen sind so eingerichtet, daß der Schüler, der ihn absolviert, eine abgerundete Bildung sich angeeignet hat, wie unser Untersekundaner, der die Schule mit dem Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Dienst verläßt. Beiläufig sei bemerkt, daß in der Division A das Griechische erst vom dritten Jahre an und zwar fakultativ gelehrt wird.

Dem ersten vierjährigen Zyklus folgt ein zweiter dreijähriger. Dieser scheidet sich in 4 Sektionen: A (Latein und Griechisch), Sektion B (Latein und Neuere Sprachen), Sektion C (Latein und Naturwissenschaften), Sektion D (Neuere Sprachen und Naturwissenschaften). Sektion D ist die naturgemäße Fortsetzung der Division B und gleicht dem früheren enseignement secondaire moderne, Sektion A gleicht dem enseignement secondaire classique. Neu sind für Frankreich die Sektionen B und C; jener können wir die Realgymnasien an die Seite stellen, aber für die Sektion C (Latein und Naturwissenschaften) haben wir kein Analogon.

Diese zweite Eabelung ist an das Ende des neunten Schuljahres verlegt, wo man in der Tat schon weiß, welche Fächer einem am meisten zusagen. Diese vier Kombinationen sind allerdings nur in großen lycées vorhanden, und zudem ist für gewisse Fächer der Unterricht der verschiedenen Sektionen und Klassen gemeinschaftlich; die kleineren Anstalten werden sich vielleicht mit Sektion A und Sektion D begnügen. Die Bezeichnung der Unterprima als Rhétorique hat aufgehört; sie heißt einfach Première. Die Philosophie und Mathématiques (Oberprima) werden auch heute noch so genannt. Die folgende Tabelle wird die ganze Einrichtung anschaulicher machen:

Classes enfantines, préparatoires et élémentaires (5 jährig).

I. Zyklus (4 jährig)	Division A (Latein)			Division B (Neuere Spr. u. Naturwissensch.)
	Sixième A Cinquième A Quatrième A (Griechisch fakultativ) Troisième A.			Sixième B Cinquième B Quatrième B Troisième B
II. Zyklus (3 jährig)	Section A (Latein und Griechisch)	Section B (Latein und N. Spr.)	Section C (Latein und Naturm.)	Section D (Neuere Spr. u. Naturwissensch.)
	Seconde A Première A Philosophie A und B	Seconde B Première B	Seconde C Première C Mathématiques A und B.	Seconde D Première D

Der junge Franzose kann sich also viel freier bewegen und ist nicht so gebunden wie sein deutscher Kollege, für den der Übergang von einer Schule in die andere sehr schwer ist.

Der Hauptwert der Reform besteht jedoch darin, daß sie mit dem Monopol des Gymnasiums völlig gebrochen hat. Der Enseignement secondaire moderne konnte sich nicht recht entwickeln, denn das Baccalauréat moderne war nicht sehr begehrenswert, weil es nicht für voll angesehen wurde. Jetzt besteht überhaupt kein Unterschied mehr, nicht einmal in der Bezeichnung. In jeder der vier Sektionen des zweiten Zyklus kann man das Baccalauréat erwerben, und es berechtigt zu jeglichem Studium: „Le baccalauréat de l'enseignement secondaire institué par le décret de 31 Mai 1902 est admis, quelle que soit la mention inscrite sur le diplôme, pour l'inscription dans les facultés et écoles d'enseignement supérieur, en vue des grades ou titres conférés par l'Etat.“ Der französische Minister hat einen freien Blick und geht der Sache auf den Grund: „Si quelque bachelier de l'ordre scientifique se présente pour les études de la licence ès lettres, c'est qu'il aura appris le grec en particulier. Dès lors il ne serait pas juste d'y mettre obstacle. L'exception sera rare: elle mérite d'être encouragée.“ Der Minister meint, daß nur selten der Fall eintreten wird, daß jemand, der von der Oberrealschule kommt, klassische Philologie und Literatur studieren will. Findet sich aber einer, dann soll man ihm kein Hindernis bereiten; er wird eben für sein Studium so begeistert sein, daß man ihm schon zutrauen kann, er werde etwaige Lücken von selbst ausfüllen.

In noch einem Punkte ist die Reform bemerkenswert. Hinsichtlich der neueren Sprachen huldigt der Minister ganz der Methode, die seit etwa zwanzig Jahren von mehreren deutschen Schulmännern ausgebildet wird. Hefsen-Rassau kann als ihr Hauptsitz bezeichnet werden, Dörr, Kühn, Quisiel, Vietor, Walter sind ihre hervorragendsten Vertreter. Diese Methode hat in der letzten Zeit mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen; es sind ihr gewichtige Gegner entstanden. Daß sie in Frankreich zur Anerkennung gelangte, ist für sie von Bedeutung. La méthode directe, la méthode orale soll nach den Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, annexées à la circulaire du 15 Novembre 1901 überall zur Anwendung kommen. Wir sympathisieren damit; nur mißfällt es uns, daß den Lehrern zu wenig Bewegungsfreiheit gegeben ist; sie müssen mit gebundener Marschroute marschieren, und das ist bedenklich.

Die Reform bedeutet also einen großen Fortschritt. Wir wollen aber nicht verschweigen, daß wir gern noch andere Neuerungen gesehen hätten. Auch hier sollte Deutschland als Muster dienen. Vergleicht man nämlich die Lehrpläne beider Staaten, so findet man, daß der französische Schüler durchschnittlich in der Woche 5 bis 6 Stunden weniger Unterricht hat als der deutsche. Das Schwer-

gewicht liegt bei uns im Klassenunterricht, die häuslichen Aufgaben sollen möglichst eingeschränkt werden. In Frankreich wird noch immer zu viel doziert und zu wenig unterrichtet, so daß der Schüler außerhalb der Schule arg belastet ist. Hierin wird erst Wandel geschaffen werden, wenn die Ausbildung der Lehrer eine andere sein wird. Hoffentlich wird auch sie in absehbarer Zeit in Angriff genommen. In den politischen Vorgängen der jüngsten Zeit ist der fortschrittliche Geist unverkennbar; er wird auch in den Kulturaufgaben immer sichtbarer werden.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Soziale Gerechtigkeit in der Auswahl religiösen Memorienstoffs fordert Superintendent Gallwitz (Salza bei Nordhausen) in der „Monatschrift für die kirchliche Praxis“. Beim 4. Gebot ist (für die Provinz Sachsen) der Spruch Eph. 6, 5—7 vorgeschrieben: „Ihr Knechte, seid gehorsam“; die Ergänzung dazu in B. 9: „Und ihr Herren, tut auch daselbige gegen sie und laßt das Drohen und wißt, daß auch euer Herr im Himmel ist, und ist bei ihm kein Ansehen der Person“, ist ausgelassen. Den Kindern wird eingeschärft: „Seid gehorsam euern Eltern in dem Herrn“, Eph. 6, 1—3; B. 4 ist wieder ausgelassen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn“. Man mag sagen: Es ist dieser Vers aus pädagogischen Rücksichten unterdrückt, da die Eltern der Kritik der Kinder entzogen sein sollen. Aber der ganze Sinn der göttlichen Ordnung wird entstellt, wenn sie so gefaßt wird, als habe Gott Menschen die willkürliche dauernde Gewalt über andere Menschenkinder gegeben und sei es auch den Eltern gegenüber ihren leiblichen Kindern. Die Sprüche des Epheferbriefes fügen der Mahnung zum Gehorsam den Zusatz bei „in dem Herrn“ und ebenso sollen die Eltern sie nicht zur Furcht und Anbetung ihrer Person erziehen, sondern zur Furcht und Anbetung Gottes. Nach Römer 13, 1—2 soll jeder — scheinbar unbedingt — der Obrigkeit untertan sein. Sie wird in jenem Vers schlechthin als Gottes Ordnung bezeichnet, wie ja in der damaligen Zeit die Rechtsordnung des römischen Reiches die einzige Macht war, welche dem Zusammenbruch wehrte. Daß aber nicht unbedingt und unter allen Verhältnissen Gehorsam gegen die jeweilige Obrigkeit als Gottes Wort und Wille geordert werden darf, hat Petrus bezeugt, wenn er sich gegen seine legitime geistliche Obrigkeit, Hohepriester, Schriftgelehrte und hohen Rat, mit den Worten auflehnt: Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen. Dieser bedeutungsvolle Spruch, welcher das gute Recht der Reformation, der Auflehnung Luthers gegen die damalige geistliche Obrigkeit hervorhebt, hat unter den 164 Sprüchen des Minimums ebenfalls keine Aufnahme gefunden. Beim 7. Gebot wird durch Sprüche Sal. 22, 2 in mißverständlicher Übersetzung der Eindruck geweckt, als solle der Arme seine Armut als ein von Gott ihm unabänderlich aufgelegtes Kreuz tragen, und als sei es sündlich, wenn er zu Wohlstand aufzustreben begrehe. „Reiche und Arme müssen untereinander sein, der Herr hat sie alle gemacht.“ Es scheint, als dürfe an Beseitigung der Armut nach Gottes Willen nicht gearbeitet werden. Nach dem Zusammenhang hat der Spruch einen ganz andern Sinn: „Ein guter Name ist wertvoller als großer Reichtum, besser als Silber und Gold ist Günst. Reich und arm begegnen einander, der sie alle schuf, ist Jahve“. Durch die Spruchauswahl zum 7. Gebot wird die Heiligkeit der bestehenden Besitz- und Verhältnisse eingeschärft und gegen die Armen Wohlthätigkeit empfohlen; aber das Recht der Armen, welches das Alte Testament energisch einschärft, ist in der Auswahl der Sprüche nicht berücksichtigt. Das Wort 3. Mos. 19, 13: „Es soll des Tagelöhners Lohn nicht bei dir bleiben bis an den Morgen“ ist immer noch sehr beherzigenswert. Die Not des Handwerkmannes und des kleinen Geschäftsmannes rührt wesentlich mit daher, daß die Kunden die Bezahlung der Rechnungen oft Jahre hindurch anstehen lassen. Unser handarbeitendes, emporstrebendes Volk will sich in Fragen des Lohnes und der Arbeitsbedingungen, kurzum des Eigentums, nicht mit Wohlthaten und Almosen abweisen lassen, sondern fordert sein Recht, d. h. freie Bahn, sich zu organisieren und sichere Arbeits- und Lohnverhältnisse zu schaffen. Wird dieses Streben nicht als gerechtes und von Gott gewirtes anerkannt, sondern beim

Religionsunterricht ignoriert oder bekämpft und verdächtigt, so ist es kein Wunder, daß der Arbeiterschaft ein instinktiver Haß gegen die Kirche erwacht und sie deren Gebote als überwundenen Standpunkt und als Ausfluß polizeilicher Willkürherrschaft betrachtet.

Das Konservieren von Blumen. F. Schleichert legte vor längerer Zeit ein neues einfaches Verfahren zur Erzielung lebenswahrer Blütenpräparate dar, auf das wir jeden Naturfreund aufmerksam machen möchten. Herr B. Rückert in Jena, ein Schüler und Freund Rothmählers, hat unter Benützung der bisher bekannten, mehr oder weniger unvollkommenen Methoden ein solches Präparierverfahren erdonnen, welches durch seine Einfachheit, leichte Ausführbarkeit und durch ausgezeichnete Erfolge verdient, weiteren Kreisen bekannt zu werden. Wir geben zunächst über das Verfahren einige kurze Andeutungen. In einem Präparierkasten werden die Blüten in Dünenand oder den überall käuflichen Zinnand (à Pfd. 10 Pf.) mit Hilfe eines besonders dazu eingerichteten Trichters eingebettet. Das Trocknen erfolgt durch Sonnen- oder Ofenwärme. Die erforderliche Temperatur kann durch ein Thermometer reguliert werden. Nach einigen Tagen wird vorsichtig unter Einhaltung gewisser Vorschriften der Kasten entleert, und dann werden die Blüten, nachdem sie von dem anhaftenden Sande befreit worden sind, noch einige Zeit frei gestellt, worauf sie in geeigneten Behältern oder Reagenzgläsern aufbewahrt und so vor Beschädigung und Zerstörung durch Staub, Milben und Feuchtigkeit geschützt werden. Ich habe eine größere Anzahl solcher Präparate gesehen und zum Teil selbst hergestellt und überzeuge mich von der überraschenden Übereinstimmung mit den lebenden Objekten. Mit den getrockneten Blüten kann man zahlreiche gefällige Zusammenstellungen arrangieren. Auch Sträußchen und kleinere Blütenzweige lassen sich naturgetreu erhalten. Zigarrenkästen sind als Präparierkästen hierbei gut zu verwenden. Wie gesagt, bleiben nach Anwendung dieser Methode auch die Farben der Blumen meist unverändert. Für einzelne Objekte, wo dies nicht der Fall ist, macht sich eine besondere Behandlung nötig. Herr Rückert hat das hier nur in aller Kürze skizzierte Verfahren ausführlich beschrieben in einem kleinen Büchlein „Der Pflanzentonservator“ (15 Seiten kl. 8°), nach dessen Angaben sich auch ein Kind leicht selbständig darüber unterrichten kann. Das Schriftchen ist beigegeben einem Präparierkasten, welcher die zur Ausführung nötigen Werkzeuge enthält. Der Kasten (18 cm lang, 12 cm breit, 4½ cm hoch), aus gutem Holze gearbeitet, dient zugleich zum Präparieren in Sand. In ihm befinden sich noch ein Reagenzglas mit präparierten Blüten, sowie das bereits erwähnte Lehrbuch. Der Preis des Präparierkastens nebst Inhalt (nebst Lehrbuch) beträgt nur 3 Mk. bei portofreier Zusendung. Reagenzgläser, dickwandig, zur Aufbewahrung der Blumen, das Stück zu 8, bzw. 10 Pfennig (mit Kork und Papierstreifen 2 Pfennige mehr), und dicht schließende Aufbewahrungskästen in guter Ausstattung für Sammlungen können, wie auch der Präparierkasten, durch Herrn B. Rückert in Jena, Thalstraße 11, bezogen werden. Wir machen alle, die sich für Blumen interessieren, besonders die Lehrer der verschiedenen Schulgattungen, auf dieses ganz vorzügliche Konservierungsverfahren aufmerksam. Zugleich dürfte damit ein ausgezeichnetes, nach verschiedener Hinsicht höchst wertvolles und interessantes Beschäftigungsmittel für unsere Jugend geboten werden, dem wir namentlich auch mit Rücksicht auf den so billigen Preis die weiteste Verbreitung wünschen. Wir machen weiter darauf aufmerksam, daß mit Hilfe dieses Konservators z. B. eine anschauliche Darstellung des Linnéschen Systems mit natürlichen Repräsentanten leicht ermöglicht werden kann. Gute Dienste können die präparierten Blumen auch dem Zeichenunterrichte leisten, da sie zu jeder Zeit Verwendung finden können.

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Heilmann, Dr. K., Sem.-Dir., **Geschichte der Pädagogik** mit Abbildungen und Kartenstizzen. 5. verb. Aufl. Leipzig 1904, Dürr'sche Buchh.

Die Verbesserungen des nach Stoffauswahl und Darstellung mustergültigen Buches sind durchaus zweckentsprechend: Die pädagogischen Verdienste Herders, Stephanis u. a. sind auf Grund ihrer Werke gründlicher gewürdigt, die Entwicklung des preussischen Seminar- und Volksschulwesens ist in enger Verbindung mit der Kultur- und politischen Geschichte quellenmäßig dargestellt und dem Streben des Lehrers nach Weiterbildung ist durchweg Rechnung getragen worden. — Weit mehr noch als bisher ist daher die vorliegende Bearbeitung dem Sinne der neuen Lehrpläne entsprechend und wird — des wir gewiß — ihre beabsichtigten Zwecke erfüllen: „anzuregen zu einer freudigen und nachhaltigen Beschäftigung mit der Pädagogik.“ N.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148 000 Artikel und Verweisungen auf über 18 240 Seiten Text mit mehr als 11 000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrations tafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbstständige Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Jetzt erschien von der sechsten Auflage von Meyers Konversations-Lexikon der siebente Band. Nicht nur ist der Reichtum der Artikel, die alle Gebiete des Wissens und des menschlichen Lebens klar beleuchten, uner schöpflich und die Exaktheit durch die unablässigen Revisionen und gründliche Durchsicht, bezw. Neubearbeitung mustergültig; auch die Illustrierung bietet das Beste, was in dieser Beziehung geboten werden kann. Jede Tafel ist ein Kunstwerk an sich, man sieht, daß keine Kosten gescheut wurden, um die tüchtigsten Künstler für die Originale und die graphische Bearbeitung zu gewinnen. Von den unzähligen Artikeln seien hier nur einige größere hervorgehoben, die vor allem geeignet sind, einen Begriff von der Gründlichkeit der gedrückten sachlichen Form zu geben. Es sind dies Abschnitte über „Französische Literatur“, „Frauenfrage“, „Frauenstudium“, „Genossenschaften“, „Gefängniswesen“, die physiologischen Artikel über „Gehör“, „Geruch“, „Gefühl“ usw., über „Geburtshilfe“, „Gesundheitspflege“, „Gewerbehygiene“, über „Freihandel“, „Getreidezölle“, „Gewerbe schaften“, „Gewerbestatistik“, über „Geld“, „Gemeinde“ und „Gesellschaft“. Sehr interessant sind ferner die Abhandlungen über „Friede“ und „Friedenskonferenz“, „Freimaurerei“ und „Geheimbünde“. Ethnographisch prähistorischen Charakter haben die Artikel „Vorgeschichtliche Gefäße“, „Geflechte und Geräte der Naturvölker“. Es sei nur noch kurz auf die Artikel „Geleg“ und die verschiedenen Unterartikel von „Gerichtswesen“ hingewiesen, auf die den Theologen berührenden Abschnitte über „Freie Gemeinden“, „Gallitanische Kirche“, „Gegenreformation“ und „Geistliche“ und auf die Artikel der Sprachkunde: „Französische Sprache“, „Friesische Sprache“ und den großen Artikel „Germanische Sprachen“.

Die Buchführung des Handwerks mit besonderer Berücksichtigung der Einkommensteuer, Selbsteinschätzung und Kalkulation zum Gebrauche für Lehrer an Meisterkursen, Fachschulen und gewerblichen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterricht für Handwerker. Von John Clausen, Lehrer der städtischen höheren Handelsschule und an den Meisterkursen für die Provinz Hannover, und Chr. Schüttler, Lehrer an der gewerblichen Fortbildungsschule und an den Meisterkursen für die Provinz Hannover. (VI und 112 Seiten.) Gr. 8°, geb. 1,80 M. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Im Gegensatz zu der meist in Handwerkerkreisen üblichen „Buchführung“ leiten die Verfasser des vorliegenden Lehrganges zu einer Buchführung an, nach der der Vermögensverstand festgesetzt und der Geschäftsgewinn ermittelt werden kann, die vor dem Richter usw. Beweiskraft hat und deren Resultate bei der Führung des Geschäftes rechnerisch verwertet werden können. Es wird deshalb mit Recht großes Gewicht auf die richtige Aufstellung der Inventur und Bilanz, der Gewinnermittlung und auf die geordnete Aufbewahrung aller Quittungen, Rechnungen und Geschäftsbriefe gelegt, und gezeigt, wie auf Grund einer solchen

Buchführung die Kalkulation ausgeführt und das steuerpflichtige Einkommen ermittelt werden kann. Über alle einzelnen technischen Fragen der Verbuchung gibt ein vollständig verbuchter Geschäftsgang Aufschluß, der Lehrern an gewerblichen Fortbildungsschulen, die keine Gelegenheit haben, im geschäftlichen Leben eine mustergültige Verbuchung zu sehen, willkommen sein wird. Diese Buchführung zeichnet sich durch Einfachheit und Übersichtlichkeit aus und wird bei verständiger Benutzung viel dazu beitragen, in dem Handwerker die Gewißheit entstehen zu lassen, daß das Handwerk bei entsprechender Geschäftsführung auch heute noch einen goldenen Boden haben kann. Falcke.

Helene Otto, Die Nibelungen Sage. In der Sprache der Zehnjährigen erzählt. 1. Band: Sigfridsage. 2. Band: Hildebrandsage. Jeder Band 2 M. (Geschenkausgabe in Ganzleinen). Leipzig 1904, Verlag von R. G. Th. Scheffer (Hauslehrerverlag).

Von derselben Verfasserin rühren bereits folgende Schriften in der Sprache der Zehnjährigen her: Odyssee, Ilias und Aeneis. Man erkennt also ein zielbewußtes Bestreben, den Sagenstoff, der die Grundlage der klassischen Literatur bildet, der Jugend in einer ihr geläufigen Weise zu erschließen. Wenn wir heute klassische Kunstwerke erklären wollen, so müssen wir deren Weltüre immer wieder durch eine „Besprechung“ unterbrechen, bei der mühsam zutage gezerzt oder gar eingepaukt wird, was Voraussetzung sein muß, wenn der Geist in genußfröhlicher Stimmung leben soll. An die Stelle dieser „Besprechungen“ sollen diese Erzählungen Helene Ottos treten. Sie will der Jugend einen mühelosen fröhlichen Besitz bieten, aus dem sich dann, wenn sie heranwächst, das Verständnis derselben Sagen in höchster Kunstform erheben soll: also die Lektüre des Homer, Vergil, Ovid. Mit den Nibelungen betritt sie nun das reiche Gebiet der deutschen Sagenwelt. Wir wollen hoffen, daß diesen beiden Schriften noch manche andere folgen werden. Dr. Scheffer.

Praktische Anleitung zum Anfertigen deutscher Aufsätze von Prof. Dr. O. Weise. Verlag von B. G. Teubner. (8°. Preis geb. 1,60 M.)

Die Anleitung ist in erster Linie für den Lernenden bestimmt; sie bietet ihm das ganze Rüstzeug, dessen er auf einem so schwierigen Gebiete bedarf. Sie belehrt ihn daher über die verschiedenen Aufsatzarten, die Form des Themas, die Gliederung des Stoffes und dessen stilistische Abrundung; sie gibt ihm Aufschluß über die gebräuchlichste Gestalt der Einleitungen, Schlüsse und Übergänge, unterweist ihn, wie und was er lesen soll unter Beigabe eines ausführlichen Verzeichnisses solcher Bücher, die besonders lezenswert erscheinen. Überall sind die vorgetragenen Regeln durch Beispiele veranschaulicht; fünfzehn Musteraufsätze werden vorgeführt, und an anderen Stellen zwei Themata vom Anfang bis zu Ende behandelt, so daß der Schüler an praktischen Beispielen erkennt, wie er nachdenken, das durch Nachdenken Gefundene anordnen, sichten, ausarbeiten und durch wiederholte Verbesserung in die richtige Form bringen soll. Auch für den Lehrer wird sich das Buch als ein brauchbares Hilfsmittel erweisen; der durch seine Schriften über die deutsche Sprache allbekannte Verfasser erweist sich auch hier als erfahrener Methodiker und feinsinniger Kenner der sprachlichen Ausdrucksmittel. Falcke.

Franz Söhns, „Unsere Pflanzen“, ihre Namenserkklärung und ihre Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben. Preis geb. 2,60 M. Verlag von B. G. Teubner.

Das Büchlein führt in unsere Pflanzennamen ein, insbesondere in die volkstümlichen Benennungen. Es zeigt, wie mancher unbeachtete und unverständliche Name seinen Ursprung in unserem heidnischen Altertum hat, wie Legende und Aberglaube ihn dann wandelten und wie er namentlich in der Volksmedizin noch bis zur Gegenwart verwendet wird. Es zeigt auch, welche Bedeutung die Pflanzen in der volkstümlichen wie in der literarischen Dichtung haben. Das geschmackvoll ausgestattete Büchlein, das für jeden, der den farbenbunten Blumenprossen des Waldes und Gartens ein Herz voll Naturfreude entgegenbringt, eine willkommene Gabe sein, ebenso allen Freunden sinniger Betrachtung deutscher Sprache und Art.

2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Beschreibung bleibt vorbehalten.

Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. Von Dr. Michael Geistbeck. 24. verbesserte Auflage. Preis gebd. 1,80 M. Freiburg in Breisgau, Herder'sche Verlagshandlung.

Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Von Dr. Martin Mertens. Erster Teil. Von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. Preis gebd. 1,80 M. Freiburg im Breisgau, Herder'sche Verlagshandlung.

Das Pflanzenreich in Wort und Bild. Von Dr. M. Kraß und Dr. H. Vandois. Erste Auflage. Preis gebd. 2,60 M. Freiburg im Breisgau, Herder'sche Verlagshandlung.

Bibliothek des allgemeinen praktischen Wissens. Von Emanuel Müller-Baden. 11. bis 16. Lieferung. Jedes Heft 60 Pf. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. (Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart).

Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Literatur. Von Keling und Bohnhorst. 4. vermehrte Auflage. Preis geh. 4,60 M., gebd. 5,50 M. Gotha, Verlag von C. F. Tienemann.

Deutsche Stillehre. Von Imm. Kammerer. Preis 2 M. Stuttgart, Verlag von Hobbing & Büchle.

Die Weiterbildung der Religion. Ein Kaiserwort. Von Dr. Paul Schwarzkopf, Professor am Gymnasium zu Wernigerode. Preis geb. 1,60 M. Schönditz bei Leipzig, Verlag von W. Schäfer.

Nießsche, Der Antichrist. Eine Untersuchung. Von Dr. Paul Schwarzkopf, Professor am Gymnasium zu Wernigerode. Preis gebd. 1,60 M. Schönditz bei Leipzig, Verlag von W. Schäfer.

Gesammlungen für Handwerker. Von Friedr. Lembke. Zwei Teile. 1. Teil 1,60 M. — 2. Teil 2 M. Kiel und Leipzig, Verlag von Lipsius & Tischer.

Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen in drei bzw. vier Hefen. Ausgabe A. Bearbeitet von G. Nieder, Rektor in Köslin.

IV. Briefkasten.

H. R. Rg. Ich habe Ihre Karte der Buchhandlung eingesandt, hoffentlich kann im Novemberheft die Turnlektion erscheinen.

W., Rennbahnstr. 4. Der Abdruck Ihrer wertigen Arbeit ist durchaus beabsichtigt. Frdl. Grüße.

N. bei Preetz, Holstein. Für den Gruß von der Schleswig-Holst. Provinzial-Lehrerversammlung freundlichen Gegengruß.

E. W. B. Die eingesandte Arbeit kann ich verwenden, doch behalte ich mir alle Rechte über die Zeit zur Veröffentlichung vor. Die Beiträge werden honoriert, gute Arbeiten sind stets willkommen.

A. Fr. „Vom Schoßkinde der Schule“ kommt.

Pl. R. E. Von Ihren wertigen Zusendungen habe ich gern Kenntnis genommen. Da indessen kein Raum in „Aus der Schule — für die Schule“ für dieselben vorhanden ist, sende ich sie Ihnen mit bestem Danke und Grusse wieder zu.

G. In ganz vorzüglicher Weise können Sie das in der Dürr'schen Buchhandlung erschienene Werk verwenden: „Der Lehrer als Samariter“.

F. Abhärtung. Lesen Sie die Berufskrankheiten der Lehrer nach Ursachen, Verhütung und Behandlung von Dr. med. N. Magen. Verlag von Louis Hoffmann, Tiefenfurt, Bez. Regnitz.

P. Das „sechste Gebot“ angenommen!



Für die Schule.

Deutsch-evangelische Mannesworte.

Ein Lehrer — ja —, es soll so Lehrer geben,
Der sprach den Schülern gerne von dem Leben,
Das draußen seine hohen Bogen schlägt,
Und das die große Welt bewegt und trägt.
Nun pries er, 's war wohl in der deutschen Stunde,
Den Jungen einst ein Wort aus Kaisers Munde.
„Auf dieses Wort“, so rief er, „seid mir stolz!“
Es ist geschnitten aus kern'gem, deutschem Holz.
Und weil es unsre großen Toten ehrt,
Die uns den Stolz aufs Deutschtum neu gelehrt,
So spricht es jubelnd unserm Kaiser nach:
„Ich bin ein deutscher Bürger!“

Stets steh das stolz auf eurer Stirn! — Indessen
Laßt uns ein ander Kennwort nicht vergessen,
Aus dem dies Kaiserwort erwachsen ist!
Im Herzen tragt es mir zu jeder Frist!
Der alte ehrne Kanzler hat's gesprochen,
Und unsern Feinden fuhr es in die Knochen,
Da's hell dem Mächt'gen von den Lippen sprang
Und donnernd durch den deutschen Reichstag klang.
Ihr kennt es alle. Nun! Wer nennt mir's schnell?
Und von den Knabenlippen kam es hell
Das Wort: „Wir Deutsche fürchten Gott allein
Und nichts sonst auf der Welt!“

Der Lehrer lachte auf die Buben nieder.
„Und nun ein drittes noch“, begann er wieder.
Denn aller guten Dinge sind ja drei.
Noch höher steht es, als die andern zwei.
Auch das erklang vor eines Reichstags Runde
In wicht'ger, nicht nur, nein in heil'ger Stunde.

Seht zu, daß ihr bei allem, was ihr tut,
Dies Wort gebrauchen dürft, mit freiem Mut!
Kein Kanzler und kein stolzer Kaiser sprach's,
Von eines schlichten Mönchleins Lippen brach's,
Das Wort: „Sie stehe ich.

Ich kann nicht anders.

Gott helf mir! Amen!“

Georgeⁿ Paul Sylvester Cabanis.

Forderungen, die sich aus der Psychologie für die Gestaltung der Einleitung zur Lektion ergeben.

Von Lehrer K. Reye, Regim. a. S.

Die Forderung, daß man nie mit der Tür ins Haus fallen soll, hat auch bei jeder Lektion Anwendung gefunden. Man fertigt eine Einleitung, die zur eigentlichen Darbietung und Entwicklung die Brücke schlagen soll. Jeder Lehrer weiß, wie weit hierbei oft die Brückenbogen werden, wie stoffumfassend sich manchmal solche Einführung gestaltet. Um ein Kampflied aus den Freiheitskriegen zu behandeln, fordert man in der Einleitung oft die wichtigsten Begebenheiten aus den betreffenden Kriegsjahren, Namen der Feldherren und geographische Lage der bedeutendsten Schlachtfelder. Um Jesu Todeskampf in Gethsemane würdig und heilbringend einzuleiten, schildert man wohl seinen palmenreichen Königseinzug in Jerusalem und sein erschütterndes Leiden vor seinen Richtern. Ja, ganze Reihenbildungen treten in der Vorbereitung auf, wenn es sich um eine Darstellung aus dem Raubtierleben handelt. Ein Beweis, wie sehr verschieden die Ansichten über die erforderliche Gestaltung der Introduction sind, bieten Lektionen desselben Themas in verschiedenen Zeitungen. Hier möglichste Breite, dort engherzigste Kürze. So groß die Zahl der Methodiker, so verschieden ihre Meinung über die Einleitung zur Lektion. Man mißt ihr in den meisten Fällen nicht große Bedeutung zu. Und doch ist sie von Wichtigkeit, nicht nur des günstigen Eindrucks wegen, den eine gute Vorbereitung hervorruft, sondern auch, weil man gerade aus ihrer Konstruktion den genauesten Schluß auf das Lehrgeheim des Unterrichtenden ziehen kann. Den sichersten Weg zur Lösung dieser Frage weist die Psychologie. Es soll hier nun versucht werden, die Folgerungen, die sich für die Einführung aus der Psychologie ergeben, herauszustellen.

Durch jede Lektion wird der Seele ein neuer Vorstellungsinhalt zugeführt. Dieser Vorstellungsinhalt ist nicht für jedes Kind durchweg, wohl aber in seiner Gesamtheit, seiner Komposition, neu. Er tritt zu dem vorhandenen Seeleninhalt in Beziehung. Das geschieht nicht ohne Veränderung auf beiden Seiten; denn die Seele ist etwas Tätiges, Lebendiges. Sie schafft aus den einfachen Empfindungen die Gesamtempfindung, daraus die Wahrnehmung. Ist der Vorgang des Wahrnehmens

vorbei, bildet sie die Vorstellungen, aus denen sie durch Abstraktion der verschiedenen und Verschmelzung der gemeinsamen Merkmale den Begriff aufbaut. Als Krone dieses Baues leitet sie nun die Bildung der Idee ein. Stets finden wir also dasselbe Verfahren. „Die Seele gestaltet die bereits vorhandenen Elemente, um auf diesem Wege zu neuen Gebilden fortzuschreiten.“ Diese Tätigkeit der Seele ist die „Apperzeption“.

Dieselbe kann eintreten willkürlich und unwillkürlich. Tritt sie unwillkürlich auf, so sind in der Seele Vorstellungen vorhanden, die nicht erst unter Einwirkung des Willens gehoben werden müssen, sondern die dicht unter der Bewußtseinschwelle liegen. Die Apperzeption tritt mit großer Leichtigkeit und Schnelligkeit ein. Aus dieser Tatsache kann man die geistige Höhe eines Menschen beurteilen. Woher kommt nun die gewandte und schnelle Gestaltung der Geisteselemente in diesem Falle? Sie hat ihren Grund in dem sicheren Dasein der Vorstellungen, das durch die Stärke der Vorstellungsmassen bedingt ist. Es ergibt sich demnach für jeden Unterricht die Forderung: Statte die erarbeiteten Vorstellungen mit großer Stärke aus! Die Stärke der Vorstellung allein würde die Gestaltung nur dieser Vorstellung bedingen. Darum müssen die erworbenen Vorstellungskreise in wirksame Beziehung zueinander gesetzt werden. Das geschieht am besten, indem dieselben um feste Mittelpunkte gruppiert werden. Dann reproduziert eine Masse stets die mit ihr verbundene andere, was also große Beweglichkeit und Weite der Vorstellungskreise hervorruft. Nun ist eine innige und tiefe Apperzeption möglich.

Stehen derartige Vorstellungsmassen im Geiste der Schüler nicht bereit, so findet keine Apperzeption statt, wenn neue Vorstellungen an die Seele herantreten. Es tritt wenigstens eine Verzögerung ein, weil die herbeigeführte Reproduktion nicht geeignet ist, die reproduzierende Vorstellung zu apperzipieren. Das hat ein Gefühl der Verwirrung zur Folge. Jetzt tritt der Wille ein, um die Verwirrung zu beseitigen. Die Seele bearbeitet den reproduzierten Vorstellungsinhalt mit aller Kraft. Sie scheidet die Bestandteile des Vorstellungsinhaltes, die unnötig und hinderlich sind, aus und vereinigt die zur Apperzeption geeigneten. Nun erst kann sich die Apperzeption vollziehen. Im Gegensatz zur unwillkürlichen bezeichnet man diese Apperzeption als die willkürliche. Ihr Wirkungsplan ist die Schule. Je höher die geistige Entwicklung, desto geringer das Auftreten willkürlicher Apperzeptionen, desto häufiger das der unwillkürlichen.

Im Schulunterricht wird also als Regel gelten müssen: der zu handelnde Unterrichtsstoff stößt auf Vorstellungen, die allein nicht die Kraft haben, durch die bloße neue Wahrnehmung dem Kinde ins Bewußtsein zu steigen. Das muß aber geschehen, damit der Unterrichtsstoff zu innerer Aneignung gelangen kann. Folglich fällt dem Lehrer die Aufgabe zu, dem kindlichen Geiste hierbei zu helfen. Er muß die apperzeptionskräftigen Vorstellungen, die für den aufzunehmenden Stoff in Frage kommen, bereitstellen. „Ohne diese vorangehende Bereitstellung würde der neue Stoff entweder überhaupt ein unverstandener bleiben oder wenigstens zumeist erst dann verstanden werden, wenn nachträglich

die apperzipierende Vorstellung gehoben würde. Aber selbst dies kann nicht genügen. Denn es kommt darauf an, daß die neue Vorstellung sogleich bei ihrem ersten Auftreten innerlich ergriffen werde, oder daß wenigstens ihre innere Erfassung sogleich den Anfang nehme.“ Daraus ergibt sich für den Unterrichtenden die Forderung: Stelle vor der Darbietung eines neuen Stoffes die ihn apperzipierenden Vorstellungen bereit!

Aus pädagogischen Gründen geschieht dies am besten durch eine bestimmte Aufgabe, die sich an den Willen des Schülers richtet. Diese Aufgabe kann entweder gleich in der Zielsetzung enthalten sein, oder aber sie wird ihr meistens auf dem Fuße folgen müssen. Durch die Zielangabe wird schon eine Reproduktion eingeleitet mit Rücksicht auf den darzubietenden Stoff. Die reproduzierten Vorstellungen werden aber nicht gleich so vorhanden sein, daß sie wirksam den neuen Stoff apperzipieren würden. Es wird ihnen an Bestimmtheit und Vollständigkeit mangeln. Darum muß eine Bearbeitung der Vorstellungsmassen eintreten: der vorhandene Geistesinhalt wird zergliedert. Brauchbare Elemente werden vereinigt, nicht erforderliche Elemente einfach ausgeschieden. Ist so der apperzipierende Vorstellungskreis nach seinem ganzen Umfange und in voller Klarheit aus dem gesamten Geistesinhalt herausgehoben, dann kann die Darbietung des neuen Stoffes beginnen.

Das soll nun praktisch an Beispielen gezeigt werden.

Beispiel von Professor Voigt: Es sei das Ziel, das durch die Bearbeitung einer Unterrichtseinheit gewonnen werden soll, die Wahrheit: daß auf dem Boden des christlichen Lebensideales der Verkehr mit Gott das ganze Leben erfüllen soll. Auf der Stufe der Anschauung würde an einem bestimmten Ereignisse des Lebens Jesu der Tatbestand darzubieten sein, der die Erkenntnis begründet, daß die Gemeinschaft mit Gott in einem gewissen Momente das Leben Jesu beherrscht hat. Das der Stufe der Zergliederung voranzustellende Ziel würde ausschließlich auf den darzubietenden Anschauungsstoff zu beziehen und etwa so zu formulieren sein: wir wollen prüfen, ob Jesus schon in den Jahren seiner Kindheit im Verkehr mit Gott gestanden hat. Die durch den Inhalt des bezeichneten Zieles herbeigeführte Reproduktion würde zunächst frei steigende Vorstellungen umfassen, die sich auf die Tatsachen der Kindheits- und Jugendgeschichte Jesu beziehen würden. Die Stufe der Zergliederung würde sodann die gehobenen Vorstellungen zu dem Zwecke bearbeiten, um aus dem reproduzierten Vorstellungsinhalte die Elemente herauszuheben, durch die eine innere Aneignung des darzubietenden Anschauungsstoffes — der Geschichte vom zwölfjährigen Jesus — sich ermöglichen könnte.

Ein anderes Beispiel. Es soll auf der Mittelstufe das Gedicht „Des Kindes Engel“ von M. Opitz behandelt werden. Der auf der Stufe der Anschauung zur Darbietung gelangende Stoff lautet:

Kind, die Mutter ist dein Engel, der dir treu zur Seite steht
und für dich aus Himmels Höhen nichts als Glück und Heil erschleht.

Kind, die Mutter ist dein Engel; wie hält sie so treulich Wacht,
wenn du krank daniederliegest, nur zu helfen dir bedacht!

Kind, die Mutter ist dein Engel wachet für dein Herz so treu,
daß es fromm und rein verbleibe, daß es Gottes Tempel sei.

Darum fleh: „O Vater droben, lohn der Mutter treue Wacht!
Sei mit deinem starken Schutze stets um sie bei Tag und Nacht!“

In diesem Gedichte findet eine Vergleichung der Mutter mit den Engeln statt. Die Zielsetzung würde also ungefähr lauten müssen: Ihr sollt heut ein Gedicht lernen, in welchem die Mutter als euer Engel gepriesen wird. Sofort steigen im Geiste des Kindes Vorstellungen auf. Diese sind noch unbestimmt und unklar. Engel! Bei fast jedem Kinde wird das Reproduktionsergebnis ein anderes sein. Das eine Kind denkt an sein Bibelzeichen mit dem Engel darauf; ein anderes erinnert sich an Engelserscheinungen in der Bibel; einem dritten Kinde stehen sofort die gestickten Engelsköpfe auf dem Sofakissen daheim vor Augen; andere sitzen gedankenlos da und warten auf den Lehrer. Der Kindesgeist hat noch nicht die Übung und die Kraft, die geweckten Vorstellungen nun zu bearbeiten. Darum leitet der Lehrer die Zergliederung. Er erinnert an Engelserscheinungen in biblischen Geschichten. Die Weihnachtsgeschichte wird sogleich reproduziert werden. Sie findet Verwendung und ergibt den Gedanken: Die Engel verkünden Glück. Aus der Versuchungsgeschichte läßt sich dann mit wenigen Fragen feststellen: Der Teufel brachte dem Herrn Kampf, die Engel Friede. Beide klargestellten Vorstellungen werden sofort vereinigt in dem Ergebnis: Engel bringen Friede und Glück. Der Lehrer erinnert nun an das Nachtgebet des Kindes oder an das bekannte Bild vom Schutzengel oder an einen bekannten Fall. Die frei steigende Vorstellung ist: Engel beschützen. Aus der biblischen Tatsache, daß ein Engel den Herrn im Garten Gethsemane stärkte, ihm beim Kampfe behilflich war, erwächst der Gedanke: Engel helfen. Der Hinweis auf einen Krankheitsfall des Kindes ergibt: Engel beten für mich zu Gott. Alle diese Vorstellungen sind zur Erfassung des Stoffes notwendig. Alle übrigen von den Engeln, die im kindlichen Geiste leben, werden einfach unberücksichtigt gelassen, da sie hier zwecklos sind. Durch eine Zusammenfassung, die wiederholt wird, ist der apperzeptionskräftige Stoff, der Geistesbesitz des Kindes war, bereitgestellt: Engel bringen Friede und Glück; sie beschützen und helfen uns; sie beten für uns zu Gott. Nun folgt die Darbietung, die zur Stufe der Anschauung gehört.

Gehe ich auf der Oberstufe in der Geschichtsstunde von der Hanse erzähle, stelle ich durch die Zergliederung die Vorstellungen heraus, die über Handel selbst, Handelswege und -mittel, Handelspersonal vorhanden sind.

Ist bisher die Notwendigkeit einer zergliedernden Bearbeitung des vorhandenen Geistesinhalts betont und die Ausführung an Beispielen gezeigt worden, so sind noch zum Schluß die aufgestellten Forderungen in pädagogischer Hinsicht zu bewerten.

Es liegt klar auf der Hand, daß durch die Zergliederung zugleich eine klare Übersicht über die vorhandenen Vorstellungsmassen geschaffen wird. Das Kind fühlt, daß seinen geringen Geisteskräften schon eine beträchtliche Menge Stoff zur Verfügung steht. Dieses Bewußtsein löst ein Gefühl der Kraft aus, das zu jeglicher Arbeit vorhanden sein muß, wenn sie recht gelingen soll. Die Freude am Weiterstreben wird noch größer, wenn sich der reproduzierte Stoff aus vielen Wissensgebieten zusammensetzt. Durch das Zusammenschließen der Ergebnisse findet eine logische Konzentration statt, durch welche die Vorstellungen ungemein gestärkt werden. Das hat zur Folge, daß sie später leichter reproduziert werden. Somit ist auch ein Vorteil in Hinsicht auf den Stoff selbst errungen. Dieser wird noch durch den Umstand größer, daß viele Vorstellungen, die durch die Zeit eine Trübung ihrer Klarheit oder eine vollständige Änderung ihres Inhalts erfahren haben, berichtigt werden. Wie wir sahen, gewinnen sie auch an Weite und Beweglichkeit. Das ist für die Denkkraft des Schülers von ungemeinem Nutzen. Der Geist findet sich bald leichter in gegebene Situationen hinein, er wird schärfer. Durch die Bereitstellung der Vorstellungen wird ein Gefühl der Spannung erzeugt, das in der gesteigerten Aufmerksamkeit und in dem erhöhten Interesse zum Ausdruck kommt. Die Folge davon ist ein tieferes und gründlicheres Erfassen des neuen Stoffes.

Für den Unterrichtenden ist die Zergliederung von großem Segen, weil er durch dieselbe den Geist der Kinder leichter kennen lernt. Die gewonnenen Erfahrungen werden mitsprechen bei der Art und Weise seines Unterrichtens, bei der Auswahl des Stoffes, bei der individuellen Behandlung seiner Schüler. Daraus ergibt sich die Forderung, daß der Lehrer der neu eintretenden Kinder erst den Vorstellungsbestand zu zergliedern hat. Auf diese Notwendigkeit hat nachhaltend Hartmann in seiner Schrift „Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises“ hingewiesen. Von der Kenntnis des kindlichen Gedankenkreises hängt die Gestaltung des ersten Schulunterrichts schlechterdings ab. „Denn setzte man Vorstellungen voraus, die in Wirklichkeit nicht vorhanden wären, so baute man auf ein Nichts und geriete in das Gebiet des alten Erbseindes, des Verbalismus. Setzte man die apperzipierenden Vorstellungen hingegen nicht voraus, sie wären in Wirklichkeit aber vorhanden, dann müßte der Unterricht bald langweilig werden und könnte nimmermehr zu einem lebhaften Interesse für seinen Gegenstand führen.“ Bei der zergliedernden Bearbeitung des Gedankenkreises vor Beginn des eigentlichen Unterrichts kommt es darauf an, „ob das Kind über diejenigen Vorwissenstände verfügt, welche als apperzipierende vorausgesetzt werden sollen, es kommt weiter darauf an, ob diese Vorstellungen die erforderliche Klarheit und Kräftigkeit besitzen, es kommt weiter darauf an, ob sich diese Vorstellungen gleichmäßig auf die Gebiete der Erfahrung und des Umgangs verteilen, es kommt uns, kurz gesagt, darauf an, ob die für unsere Zwecke brauchbaren Vorstellungen vorhanden sind. Um dieses zu ermitteln, machen sich jedenfalls ebenso umfassende als planmäßig eingerichtete Beobachtungen nötig“. Aus diesen kurzen Ausführungen ist

schon ersichtlich, daß die Bergliederungen der Vorstellungsmassen auf der Unter- und Mittelstufe weit notwendiger sind als auf der Oberstufe, wenn man sie auch hier, wie schließlich bei jedem fruchtbringenden Unterrichte, nicht entbehren kann.

Das ästhetische Grundgesetz in Natur und Kunst.

Von Lehrer Hans Schramm, Nürnberg.

(Fortsetzung.)

Würden wir also die Fünfeckseite als Zehneckseite betrachten, so wäre der Schnittpunkt F der Mittelpunkt dieses Kreises.

Wie aus Figur 5 ersichtlich, ist im Fünfeck die Diagonale GE die Parallele zur Seite AB, so daß das Fünfeck aus einem Parallelogramm und einem gleichschenkligen Dreieck besteht; in beiden Figuren zeigt sich der goldene Schnitt: Im Parallelogramm stehen die Grundlinien im goldenen Verhältnis; im aufgesetzten gleichschenkligen Dreieck sind die beiden Schenkel Majore zur Grundlinie. Zieht man im Fünfeck sämtliche Diagonalen, so ist jede Diagonale zweimal nach dem goldenen Schnitte geteilt, und zwei gleich lange Teile, nämlich die Minore der Diagonale oder Majore der Seite, sind durch einen gemeinsamen Minor verbunden, welcher die Seite eines neuen, kleineren Fünfecks ist. Diese Seite des kleinen Fünfecks ist Grundlinie eines aufgesetzten gleichschenkligen Dreiecks; die Grundlinie verhält sich hier zu den Schenkeln wie Minor zu Major.

Verbinden wir die Punkte K—A von G aus durch einen Kreisbogen und die Punkte I—B von E aus durch einen Kreisbogen, so erhalten wir einen gotischen Spitzbogen nach dem goldenen Schnitt; die Grundlinie desselben ist die Fünfeckseite IK.

Wir konnten die Konstruktionen des regulären Zehn- und Fünfecks nicht umgehen, weil gerade diese Figuren mit dem goldenen Schnitte aufs innigste zusammenhängen.

Wir haben insonderheit das äußerst merkwürdige reguläre Fünfeck einer eingehenderen Betrachtung unterstellen müssen, weil eben dieses Polygon nicht nur den goldenen Schnitt an sich, sondern auch die Harmonie zwischen dem goldenen Schnitte und der Symmetrie in **mehrfacher** Hinsicht aufweist.

Zudem hat der Mathematiker Baurat Kübler in einem erst kürzlich erschienenen Werke auf Grund mathematisch-physikalischer Untersuchungen nachzuweisen versucht, daß gerade die im goldenen Schnitt begründete Fünfgestalt in der organischen Fünfgliederung, wie wir sie beispielsweise in der gattungsreichsten, 5. Klasse des Vinnéschen Systems, sowie an den Extremitäten der höherentwickelten Geschöpfe wahrnehmen, zum evidenten Ausdruck gelangt.

Nun unterliegt es doch wohl kaum einem Zweifel, daß die Anzahl der Finger des Menschen die natürliche Grundlage für den Aufbau unseres dekadischen Zahlen-, Maß- und Münzsystems gewesen ist.

Somit dürfte auch dieses System im goldenen Schnitt begründet sein.

Noch will ich erwähnen, daß die reguläre Fünfgestalt im Altertum und Mittelalter eine mysteriöse Rolle spielte. Schon den Pythagoreern war bekannt, daß die Diagonalen des Sternenfünfecks an ihren Durchschnittpunkten die Proportion des goldenen Schnitts zeigen. Es galt ihnen als Erkennungszeichen.

Unter dem Namen Pentagramm oder Drudenfuß wurden der Figur geheime Kräfte beigelegt. Es wird gewöhnlich auf den Gänse- oder Schwanenfuß der Druden zurückgeführt; doch kommt es schon auf zahlreichen altgriechischen Münzen, als Symbol des Geheimnisses, der Vollkommenheit oder des Weltalls bei den Druiden, Pythagoreern, Gnostikern und Neuplatonikern, dann als Abzeichen der meisten geheimen Gesellschaften, besonders der alten Bauhütten und daher auch als Fensterrose gotischer Kirchen vor.

Im Mittelalter wurde es als Zauberzeichen gegen böse Geister angewandt; man vergleiche damit: „Das Pentagramma macht mir Pein“ in Goethes Faust. Noch heutzutage zeichnet es der Aberglaube an die Türen der Viehställe, um die Hexen abzuhalten.

Ich glaube, daß auch hier Zeising und namentlich Kähler durch seine Lehre von der im goldenen Schnitt begründeten Fünfgestalt den Schleier des Geheimnisses gelüftet haben.

Nebenbei sei noch bemerkt, daß obige Fünfgestalt auch an die Brust eingeweide des Menschen erinnert, bei welchen uns zugleich die Proportionalität des goldenen Schnittes selbst vor Augen tritt, insofern die steile Lunge durch das Herz als Teilungsstelle so geteilt wird, daß 3 Teile zusammengewachsen rechts und 2 Teile ebenfalls zusammengewachsen links in der Brust hängen. Aus statischen Gründen muß das Herz nach links im Brustkorb hängen. Ein reguläres Fünfeck wird auch gebildet durch folgende Punkte: Rechte und linke Brustwarze, rechte und linke Schulterspitze, Nasenspitze.

Wie in der Euklidischen Konstruktion des goldenen Schnitts in Fig. 1 die Tangente als Major der Sekante nach dem goldenen Schnitte einfach dadurch geteilt wurde, daß man den Minor der Sekante auf der Tangente abtrug, so kann man überhaupt nach Auffindung des ersten Schnittpunktes eine unbegrenzte Reihe harmonischer Maßverhältnisse nach dem goldenen Schnitte feststellen, welche als „goldene Reihe“ bezeichnet wird. Es ist dies eine geradezu **wunderbare spezifische Eigenschaft** des goldenen Schnittes.

Eine goldene Reihe erhält man, wie eben gezeigt, auf geometrische Weise dadurch, daß man den ersten Minor auf dem ersten Major abträgt, den Rest des Majors als neuen Minor annimmt und das Verfahren wiederholt. Die vorhin genannte Zahlenreihe 1, 2, 3, 5, 13, 21 etc. stellt somit eine arithmetische goldene Reihe dar.

Jede Konstruktion des goldenen Schnittes macht überflüssig das „stereotype Schönheitsmaß“, **der goldene Zirkel von Dr. Adalbert Goeringer**. Derselbe besteht aus zwei äußeren und zwei inneren Schenkeln, welche letztere in entgegengesetzter Richtung mit den ersteren so

verbunden sind, daß eine Linie, welche die Endpunkte der beiden äußeren Schenkel verbindet, durch den Scheitelpunkt der inneren Schenkel automatisch nach dem goldenen Schnitt geteilt wird. Keine Konstruktion, kein anderes Instrument besorgt in so einfacher Weise die stetige Teilung einer Linie. —

Der goldene Zirkel wird in 2 Größen hergestellt. Der größere hat eine Spannweite von 2 Metern, so daß sich also ganze Figuren direkt bemessen und in derselben Größe auf die Leinwand übertragen lassen.

Aber auch mit dem kleinen Zirkel, dessen Spannweite 30 cm beträgt, lassen sich die größten Längen abmessen, wenn man mit dem Zirkel von dem zu messenden Gegenstande zurücktritt und an den 3 Punkten des Zirkels vorbeischiebt. Nur muß man dabei darauf achten, daß die Zirkelsebene senkrecht zur Bissierlinie steht.

Der goldene Zirkel wurde von anerkannten Autoritäten auf dem Gebiete der Kunst und des Kunstgewerbes als eine äußerst sinnreiche, praktische Erfindung bezeichnet, die man ohne weiteres mit dem berühmten Columbusse vergleichen kann.

Durch die Erfindung des goldenen Zirkels ist allen Malern, Bildhauern, Zeichnern, Architekten und Kunstgewerbetreibenden ein Proportionsmaß an die Hand gegeben, welches sowohl zur Anfertigung, als auch zur Kontrolle ihrer Werke von eminentem Nutzen ist. Dies bestätigen in übereinstimmenden Gutachten Th. v. Kramer, C. Hammer, Conradin Walther in Nürnberg, Jos. Weiser, Max Kleiber, Franz Studt in München, F. Moser in Magdeburg.

Professor H. Steindorff in Nürnberg schreibt über den goldenen Zirkel: „Mannigfaltige Untersuchungen, z. B. an einer antiken Bronzestatue, an einem altgriechischen, bemalten Tongefäß und an einem Renaissance-Holzsäulchen, haben die hervorragend praktische Bedeutung des Zirkels mir handgreiflich gemacht; es beruht die anerkannte Schönheit der einzelnen Körperteile und Größenverhältnisse, wie der Zirkel nachweist, auf dem Gesetz des goldenen Schnittes. Durch den Gebrauch desselben kann somit jeder Künstler einerseits höchst belehrende Studien über maßgebende Fixpunkte an vorhandenen Kunstwerken treiben und andererseits Neues schaffen, welches auf solchen gesetzmäßigen Fixpunkten beruht.“

(Fortsetzung folgt.)

Autoritätsmethode und rationelle Methode in der Ethik.

Von Hauptlehrer Klempt, Lindenhorst b. Dortmund.

(Fortsetzung.)

B. Die rationelle Methode.

Wir gehen nun zur rationellen Methode über. Sie ist gegenüber der Autoritätsmethode dadurch gekennzeichnet, daß sie von dem erfahrungs-

mäßig Gegebenen ausgeht und eine notwendige Erkenntnis zu gewinnen sucht. Was ist denn das erfahrungsmäßig Gegebene? Es sind die sittlichen Urtheile, die jeder Mensch mit Notwendigkeit fällt. Die Ethik sammelt und ordnet diese Urtheile, sie bringt sie in ein System und weist nach, daß sie allgemeine Gültigkeit haben, daß sie widerspruchsfrei und also eine notwendige Erkenntnis sind.

Wir sagten, die sittlichen Urtheile würden mit Notwendigkeit gefällt. Das will bedeuten: wenn wir eine Handlung betrachten, die der ethischen Wertschätzung unterliegt, so müssen wir ein bestimmtes Urtheil fällen. Es verhält sich hier mit der Ethik genau so wie mit der Mathematik und der Logik. Wenn eine Rechenaufgabe gelöst ist, so drängt sich — vorausgesetzt, daß ihre Verhältnisse einfach genug sind, um sie durchschauen zu können — mit Notwendigkeit das Urtheil auf: die Lösung ist richtig, oder die Lösung ist falsch. Und auch dann, wenn wir selbst der Rechner wären, und also lebhaft wünschten, daß die Lösung richtig wäre, so würden wir doch nicht umhin können, im gegebenen Falle gegen unsere eignen Wünsche zu urtheilen: sie ist falsch. Denn das Urtheil hängt nicht von unserm Wünschen und Wollen ab, es tritt ein mit Naturnotwendigkeit, durchaus unwillkürlich. — Hier wird allerdings das Urtheil dadurch gestützt, daß es bewiesen werden kann. Aber sowohl die Mathematik als auch die Logik arbeiten mit Sätzen, die unbeweisbar sind oder des Beweises nicht bedürfen, und die daher Axiome genannt werden. Dahin gehören z. B.: „Jede Größe ist selbst gleich“; „Das Ganze ist größer als jeder seiner Teile“; „Wenn zwei Größen einer dritten gleich sind, so sind sie einander gleich“; „Gleiches zu Gleichem addiert, von Gleichem subtrahiert, mit Gleichem multipliziert, oder durch Gleiches dividiert, gibt Gleiches“. In allen ihren Theilen setzt die Mathematik diese Sätze als zugestanden voraus. Ebenso geht die Logik von Axiomen aus. Sie stellt z. B. folgende Sätze an die Spitze: 1. Jeder Gedanke, jede Vorstellung, jeder Begriff soll als das aufgefaßt werden, was er ist und bedeutet, und nicht als etwas anderes oder gar als sein eignes Gegenteil ($A = A$, Satz der Einerleiheit); 2. wenn sich zwei entgegengesetzte Prädikate für ein und dasselbe Subjekt darbieten, so können beide nicht miteinander gelten (A ist nicht sowohl B als non B . Satz des zu verneinenden Widerspruchs). 3. A ist entweder B , oder nicht B , ein Drittes gibt es nicht (Satz vom ausgeschlossenen Dritten); z. B. der Blitz schlägt entweder ein, oder er schlägt nicht ein; „niemand kann zweien Herren dienen, entweder er wird einen lieben und den andern hassen“ usw. Wie leer- und unbedeutend diese drei logischen Prinzipien auf den ersten Blick erscheinen mögen, so haben sie doch eine unermessliche Tragweite. Alles wirkliche und mögliche Denken, sei es auf dem Gebiete des Wissens oder des Glaubens oder des Willens und Handelns, wird durch sie gerichtet. Was ihnen widerstrebt, kann weder als Ausdruck eines richtigen Denkens, noch einer wirklichen Erkenntnis, noch als Aufgabe für ein Wollen betrachtet werden (Flügel, Schlüsse). Trotz ihrer weitreichenden Bedeutung sind die angeführten drei Sätze im Grunde genommen unbeweisbar. Jeder derselben hat seine eigne und ursprüngliche Evidenz. Alle Ver-

suche, ihre Wahrheit zu beweisen, sind bloße Zirkelbeweise. Das zu Beweisende wird dabei immer, wenn auch in einer andern Ausdrucksweise, als Beweisgrund vorausgesetzt.

So hat es auch die Ethik mit Sätzen zu tun, für die ein eigentlicher Beweis nicht gebracht werden kann. Schon die Voraussetzung aller ethischen Arbeit, die oben angeführte Tatsache, daß jeder Mensch mit Notwendigkeit ein sittliches Urteil fällt und das Gute für gut, das Böse dagegen für böse halten muß, kann im Grunde nicht bewiesen werden. — Diese Voraussetzung gilt aber — wenn auch in anderer Form — nicht nur für die Ethik, sondern auch für jede andere Wissenschaft. Ohne sie ist überhaupt kein Denken möglich. Der Mann der Wissenschaft muß annehmen, daß jeder, der das erforderliche Maß von Intelligenz besitzt, seine Denkergebnisse als wahr anerkennen muß. Er gründet die Annahme auf den dem Menschen innewohnenden Wahrheitsinn, den er allerdings nicht weiter erklären kann. — Die Ästhetik setzt voraus, daß jeder das Schöne schön findet, nach den Worten Rüderts: „Das Schöne finden ist Sache des Genies, das Schöne schön finden, das kann jeder.“ Sie nimmt an, daß in jedem Menschen eben ein gewisser Schönheitssinn wohnt, der unerklärlich, aber der Ausbildung fähig ist. — In derselben Weise setzt auch die Ethik voraus, daß jeder normale Mensch eine Nötigung in sich findet, gut und böse voneinander zu unterscheiden, das Gute für gut und das Böse für böse zu halten. Diese Nötigung geht aus von dem moralischen Sinn im Menschen, von dem Gewissen. Wo das Gewissen fehlt, ist die Ethik unmöglich. Es ist die Grundlage derselben. Darum nennt Dörpfeld das Gewissen das „Band“, das die Menschen mit Gott verbindet.

Wir wenden uns dem eigentlichen Material der Ethik, den sittlichen Urteilen, zu. Zu einem Urteil gehören Subjekt und Prädikat. Die Prädikate der sittlichen Urteile haben wir oben schon angeführt (gut, böse, barmherzig, demütig usw.). — Aber welches ist ihr Subjekt? Von den ältesten Zeiten bis auf Kant ist man darin einig gewesen, daß nur der Wille dieses Subjekt sein könne. Der zuletzt genannte Philosoph hat den klassischen Satz gesprochen: „Es ist überall nichts in der Welt, ja auch außerhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut gehalten werden könnte, als ein guter Wille. Alle Talente des Geistes, Eigenschaften des Temperamentes und alle Glücksgaben haben keinen inneren unbedingten Wert; denn ohne die Grundsätze eines guten Willens können sie höchst böse werden. Der gute Wille ist nicht durch seine Wirkungen, auch nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung eines Zweckes gut, sondern allein durch das Wollen, d. h. an sich gut.“

Nach Kant soll also der Wille an sich gut oder böse sein. Es soll bei seiner Beurteilung ganz davon abgesehen werden, ob er zur Erreichung eines bestimmten Zweckes tauglich ist oder nicht. Hiermit war ein für allemal jedes eudämonistische ethische System (das etwa lehrt: „Gut ist, was jedem nützt und keinem schadet“ — Crassus in den „Christen“) abgetan. Allein Herbart fand bald, daß der einzelne Wille nicht Gegenstand der Beurteilung sein kann, daß das ethische Ur-

teil vielmehr über eine Mehrheit von Willen ergeht. Er erinnert an die Ästhetik, speziell an die Musik und sagt, ein einzelner Ton könne ästhetisch nicht gewertet werden, er sei weder häßlich noch schön. Erst wenn er in Verbindung mit einem andern auftrete, unterliege er der ästhetischen Beurteilung. Von der Richtigkeit dieser Behauptung kann man sich leicht überzeugen. Schlägt man auf dem Klavier z. B. den Ton c an, so klingt derselbe weder schön noch häßlich. Spielt man ihn aber zugleich mit der Terz oder mit Terz und Quinte, so sagt man: das klingt schön; dagegen würde eine Dissharmonie wie c eis, oder c eis d nur das Urtheil wecken können: das klingt häßlich. Das ästhetische Urtheil ergeht also nicht über den einzelnen Ton, sondern nur über eine Mehrheit von Tönen, und auch wieder nicht über die einzelnen Töne, sondern über das Verhältnis, in dem die mehreren Töne zueinander stehen. Wenn man spricht: das klingt schön, so will man sagen: die beiden Töne passen zueinander, oder im andern Falle: sie passen nicht zueinander. Man hat nun in der Musik alle wohlklingenden und alle mißklingenden Tonverhältnisse aufgesucht und zusammengestellt. Die Kenntniss dieser Tonverhältnisse bildet einen besonderen und wichtigen Theil des musikalischen Wissens. Es ist die Harmonielehre. Aus ihr lernt der Komponist, wie er die Töne zusammenstellen muß, um einen Wohlklang oder einen Mißklang zu erzeugen. Sie ist das Gesetzbuch der Musiker, sie enthält die Normen für ihre Arbeit.

Wenden wir das Gesagte auf die Ethik an. Sie hat es nicht mit Tönen, sondern mit dem Willen zu tun. Das Urtheil ergeht aber nicht über einen einzelnen Willen, sondern über ein Willensverhältnis. Ein einzelner Wille, der nicht zu andern in Beziehung steht, ist weder gut noch böse. Ein ethisches Urtheil setzt also wenigstens zwei Willen voraus, die zueinander in einem bestimmten Verhältnis stehen. Und es ist die Aufgabe der Ethik, diese Willensverhältnisse aufzufuchen und zusammenzustellen. Die gefundenen Willensverhältnisse sind dann die Norm, die Musterbilder für unser Wollen und Handeln. Die Ethik ist also eine normative Wissenschaft.

Herbarts Verdienst ist es, die einfachen Willensverhältnisse und damit die ethischen Musterbilder aufgesucht zu haben. Es sind ihrer fünf.

Das erste Musterbild ist das der inneren Freiheit. Es setzt voraus, daß sich in einem Menschen bereits eine Einsicht, ein Grundsatz, eine Überzeugung oder (wie wir auch sagen können) ein gedachter Wille gebildet habe. Tritt nun hierzu ein wirklicher Wille, so liegen zwei Möglichkeiten vor. Entweder der wirkliche Wille stimmt mit dem gedachten Willen überein, und wir reden von Überzeugungstreue — oder die beiden Willen stimmen nicht miteinander überein, der wirkliche Wille folgt der Weisung des gedachten Willens nicht, und wir reden von Überzeugungslosigkeit. Im ersten Falle liegt ein absolut wohlgefälliges Verhältnis vor, im zweiten Falle ein absolut mißfälliges. — Die beiden Glieder dieses Willensverhältnisses müssen einer einzigen Person angehören. Gehört einer von beiden Willen einer andern Person an, so hat das Verhältnis sofort ein Ende. Die innere Freiheit ist nämlich

die Übereinstimmung unseres Willens mit der eigenen Einsicht. — Folgendes Beispiel mag das Gesagte veranschaulichen. Wir denken an die glaubenstreuen Christen, die zur Zeit der Christenverfolgungen, etwa zur Zeit Neros, den Märtyrertod starben. In ihnen lebte ohne Zweifel der Glaube, die Überzeugung, die Einsicht: „Jesus ist Gott. Er steht auch über dem Kaiser.“ Sie hatten gewiß auch den Grundsatz, den Willen: „Ihm muß man mehr gehorchen denn den Menschen, ihn allein darf man anbeten.“ Nun kam die Forderung der Römer, den Glauben zu verleugnen, d. i. dem Kaiser zu opfern. Wir wissen: ein großer Teil der Christen blieb seiner Überzeugung treu; er sagte: ich will nicht opfern. Der andre Teil dagegen sagte: ich will opfern. Das erste gefällt, das zweite mißfällt.

(Fortsetzung folgt.)

Forderungen des mineralogischen Unterrichtes in der Volksschule, an einem Lebensbilde in entwickelnder Weise dargestellt.

Von Rektor M. Roestel, Wollin i. P.

(Fortsetzung.)

V. Versuche zur Erklärung der technischen Verwendung des Kalkes als Mörtel.

Ihr wißt, daß der Maurer den Kalk braucht, und das ist auch für unsre Gegend seine wichtigste Verwendung. Ihr wißt aber auch, daß man dazu nur gebrannten Kalk brauchen kann, und das muß seinen Grund haben. Ihr meint vielleicht, weil der gebrannte Kalk im Wasser löslich ist und der kohlen-saure Kalk nicht. Der Grund läßt sich hören; aber ihr müßt dabei auch bedenken, daß der Maurer ja nie so viel Wasser zum Kalk hinzugießt, um ihn zu lösen. Mit dem klaren Kalkwasser ist ihm beim Mauern nicht gedient. Im Gegenteil, er will einen dicken, steifen Brei erhalten. Es muß also wohl noch ein anderer Grund vorliegen, weshalb der gebrannte Kalk und nicht der kohlen-saure Verwendung findet.

Versuch 1. Vor einigen Wochen ist sowohl aus Kreidepulver als auch aus gebranntem Kalk ein dünner Brei hergestellt und in denselben je ein Stück Quarz hineingelegt. Wir wollen nun versuchen, die weiße Rinde, die sich auf den Quarzstücken gebildet hat, mit Wasser abzureiben. Es gelingt uns bei dem Stück, welches in dem Kreidebrei gelegen hat, sehr leicht. Beim anderen Stück bekommen wir die Rinde erst nach kräftigem Reiben und an manchen Stellen gar nicht los. Es hat sich also Ätzkalk mit dem Stein sehr fest verbunden; der kohlen-saure Kalk hat das nicht getan. Und weil es beim Mauern doch darauf ankommt, daß die Steine fest miteinander verbunden werden, kann man auch nur den Ätzkalk dazu verwenden. Beschreibe den Versuch!

Ergebnis 1: Zum Mauern wird Kalk verwendet, weil dieser mit den Steinen eine sehr feste Verbindung eingeht.

Und mit der Zeit hatten die Steine so fest aneinander, daß eher der Stein zerbricht als der zwischen den Steinen befindliche Mörtel. Um sich diesen herzustellen, kann der Maurer den gebrannten Kalk nicht so verwenden, wie er aus dem Kalkofen kommt. Er löscht ihn vielmehr erst, wie man sagt. Beschreibe den Vorgang! In einem großen flachen Holzkasten werden die Stücke gebrannten Kalkes hineingeschüttet und mit Wasser begossen. Die Masse wird umgerührt; dabei entsteht große Hitze, so daß ein Teil des Wassers verdampft. Nach einiger Zeit ist die Masse fast trocken und bildet einen dicken, steifen Brei, der in einer Grube aufbewahrt wird. Je nach Bedarf wird der dicke Kalkbrei wieder in den großen, flachen Holzkasten geschüttet, mit mehr Wasser begossen, so daß er dünner wird, und mit Sand vermischt. Diese Mischung nennt man Mörtel, den dünnen Kalkbrei Kalkmilch.

Mit dem kohlen sauren Kalk hätte der Maurer alle diese Arbeiten nicht vornehmen können; vor allem hätte er nie solch einen dicken, steifen Brei erhalten. Der gebrannte Kalk muß also noch ganz besondere Eigenschaften haben, die wir jetzt kennen lernen wollen.

Versuch 2. Hier ist ein Stück frisch gebrannten Kalkes und ein solches, welches schon längere Zeit an der Luft gelegen hat. Unterschied beider. Jenes ist fest, hart, dieses weich, zerfällt zu einem feinen Pulver. Das frische Stück wollen wir auf ein kleines Brettchen legen und genau wiegen. Dann lassen wir's einige Tage liegen und stellen sein Gewicht von neuem fest. Ob es wohl noch dasselbe sein wird? Nein, es wird größer sein, und wir werden weiter noch finden, daß es seine Festigkeit verloren hat und ebenfalls zu feinem Staub zerfallen ist. Woher kommt nun diese Gewichtszunahme? Du meinst vielleicht, daß der gebrannte Kalk Kohlen säure aufgenommen hat, mit der er sich ja gern verbindet und die, wie wir gesehen haben, in der Luft enthalten ist. Der Gedanke ist nicht so übel und wir können uns ja durch einen recht einfachen Versuch davon überzeugen. Aber die große Gewichtszunahme wird dadurch nicht erklärt; so schwer ist die wenige aufgenommene Kohlen säure nicht. (Der Gewichtsunterschied beträgt bei einem Stück von 60 g etwa 3—4 g; er richtet sich nach dem Wassergehalt der Luft.) Es muß also etwas anderes vom gebrannten Kalk aufgenommen worden sein, was natürlich auch in der Luft enthalten ist; und das ist das Wasser, das als Wasserdampf immer in ihr vorhanden ist. Dieses saugt der gebrannte Kalk mit großer Begier auf. Es ist, als wenn er in der Hitze des Kalkofens auf einmal großen Durst bekommen hätte, den er wieder löschen will. Und wenn er es getan hat, zerfällt er zu feinem Staub, wie ihr ihn hier seht. Ein solches Verfallen zeigt der kohlen saure Kalk nicht. Der saugt kein Wasser aus der Luft auf und zerfällt auch nicht von selbst zu feinem Staub; selbst die Kreide tut's nicht, es sei denn, daß man sie mit Gewalt zu Pulver zer mahle. Wie wollen wir nun eigentlich dieses Kalkpulver nennen?

Gebrannter Kalk ist's nicht mehr; denn der besteht nur aus Kalkerde. Kohlen-saurer Kalk ist es auch nicht; denn der enthält nur Kohlen-säure und Kalkerde. Hier aber haben wir Kalkerde und Wasser. Nun, weil der gebrannte Kalk so begierig Wasser aufnimmt, sozusagen großen Durst danach hat, so wird auch durch die Wasseraufnahme sein Durst gelöscht, und wir nennen ihn „gelöschten Kalk“. Zeige die Veränderungen, welche der gebrannte Kalk an der Luft erleidet und gib die Ursachen derselben an!

Ergebnis 2: Der gebrannte Kalk nimmt Wasser aus der Luft auf, zerfällt und wird zu „gelöschtem Kalk“.

Allein sein Durst ist noch nicht ganz gelöscht. Der Maurer weiß ihn zu würdigen; denn er gießt eine gehörige Menge Wasser über den gebrannten Kalk, und es kommt ihm dabei auf ein wenig Mehr nicht an. Wir wollen das einmal genauer machen.

Versuch 3. In einen großen Blumenuntersatz legen wir ein Stück frisch gebrannten Kalkes, das wir genau abgewogen haben, (100 g) und fügen etwa 32 g Wasser hinzu. Beobachtung: Man hört ein Knistern, das Stück zerfällt nach und nach in kleine Teile und wird schließlich zu einem weißen Pulver. Es ist trocken und heiß. — Erst jetzt ist der Kalk vollständig gelöscht. Wieviel Wasser braucht er dazu? Woraus besteht der gelöschte Kalk? Warum ist er als eine chemische Verbindung zu bezeichnen? — Der kohlen-saure Kalk würde nie das Wasser einsaugen. — Vergleiche gebrannten und gelöschten Kalk. a) Bestandteile, b) Eigenschaften. Stelle beide dem kohlen-sauren Kalk gegenüber! — Zusammenfassende Beschreibung des Versuches!

Ergebnis 3. Der gebrannte Kalk nimmt etwa ein Drittel seines Gewichtes an Wasser auf und wird dadurch zu trockenem gelöschten Kalk.

Aber so verwenden ihn die Maurer auch nicht. Erzähle, was sie mit dem gelöschten Kalk, den sie in einer Grube aufbewahren, weiter vornehmen! Also sie gießen mehr Wasser hinzu; dadurch wird der zähe Kalkbrei dünner, man nennt ihn jetzt Kalkmilch; dieser Kalkmilch setzen sie eine Menge Sand zu. Es sieht aus, als wollten sie dadurch Kalk sparen. Wir untersuchen jetzt, warum sie Sand zusetzen.

Versuch 4. Eine größere Menge gebrannten Kalkes wird zu einem dicken Brei gelöscht. Die Hälfte dieses Breies wird auf ein Brettchen etwa 1 cm dick aufgetragen; die andere Hälfte wird mit Sand gemischt im Verhältnis wie 1 : 3, und auf ein anderes Brettchen gestrichen. Die Kalkmasse wird an der Luft getrocknet. (Natürlich ist der Versuch vorher zu machen, so daß die Schüler jetzt das Resultat beobachten können.) Der nicht mit Sand vermischte Kalkbrei ist eingetrocknet, geschwunden sagt man, hat viele Risse und läßt sich leicht zerbrechen und abreiben. Der mit Sand vermischte Brei, der eigentliche Kalkmörtel, ist fester und hat keine Risse. Je länger er liegt, desto fester wird er. Dabei geht aber noch eine andere Veränderung mit ihm vor.

Versuch 5. Alter Maueralkali wird mit Salzsäure betröpfelt. Be-

obachtung: Er braust auf. Erklärung: Er hat Kohlensäure aufgenommen. Woher? Aus der Luft natürlich, die ja Kohlensäure enthält. So verwandelt sich also der Ätzkalk, dem durch das Brennen die Kohlensäure genommen ist, allmählich wieder in kohlensauren Kalk, der nun die Steine fest miteinander verbindet. Und je schneller die Umwandlung geschieht, um so eher trocknet der Mörtel aus. Auch aus diesem Grunde ist der Zusatz des Sandes notwendig, da er den Mörtel für die Luft durchlässig, porös macht. (Fortsetzung folgt.)

Blüten und Früchte.

„Der Angel- und Drehpunkt unseres Lebens, das ist mir klarer geworden von Jahr zu Jahr, liegt einzig und allein in der Stellung, die man zu seinem Herrn und Heiland einnimmt. Es ist der Streit der Meinungen über ihn entbrannt, aber auch der schärfste Beugner ist nur ein Beweis dafür: Der Herr lebt heute noch! Noch heute schreitet seine Lichtgestalt, nur unserm geistigen Auge sichtbar und in der Seele fühlbar, unter uns, tröstend, stärkend, aber auch Widerspruch und Verfolgung weckend. Die Menschen haben wohl den Himmel ausgeschmückt mit frommen Christen, die Heilige genannt werden, und an die sie sich hilfesuchend wenden. Aber das ist alles Nebensache und eitel. Der einzige Helfer und Retter ist der Heiland.“ [Kaiser Wilhelm II. am 17. Oktober 1903, dem Konfirmationstage des Prinzen August Wilhelm und Oskar.]

Aus der Schule.

Vom Schoßkinde der Schule.

Von Lehrer Arthur Fröhlich, Hohenstein-Ernstthal (Agr. Sachsen).

I.

Kennwort: Interesse und Selbsttätigkeit stehen
im engsten Wechselverhältnis.

In seinem Artikel „Anregungen zum Lehrplan für den Deutsch-Unterricht“ bezeichnet Dr. Seyfert den Aufsatz-Unterricht als Schoßkind der Schule. Und in der Tat, er konnte kaum eine bessere Bezeichnung als diese finden. Seinem lieben Schoßkindschen widmet der sorgsame Erzieher in eifersüchtiger Liebe unendlich viel Zeit. Er bringt ihm manches Opfer, manches schwere Opfer! Und wenn er nun nach Jahren die Früchte seiner Erziehung beschaut? Ei, welch eigensinniges und trotziges Bürschchen ist aus dem verzogenen Dieblinge geworden!

Wie viele Zeit, wie unendlich viel Mühe widmet der Lehrer dem Aufsatz-Unterrichte! Und wie wenig befriedigt ist er oft von dem erwünschten Erfolge! Woran liegt das?

Vor mir liegen Aufsatzhefte. Blättern wir ein wenig. Da lese ich Aufsatzthemen wie: Der Kalk — Das Eisen — Die Elbe — Der Hering — Der Strauß — — Vergleiche ich die einzelnen Arbeiten

miteinander, so werde ich unwillkürlich an ein Wort der „Fliegenden Blätter“ erinnert: „Manche Menschen haben etwas von einem Souffleurkasten: Es kommt nie etwas eigenes aus ihnen!“

Hat der Lehrer die Aufgabstoffe der kindlichen Interessensphäre entnommen? Ermöglichen diese Themen eine Betätigung der Schülerindividualität? Zeigen sie, ob sie Knaben- oder Mädchenklassen zur Bearbeitung gegeben wurden?*) Ist die Form des Themas anregend? Auf dem Gebiete des Aufgabunterrichtes gilt auch das wahre Wort: „Die Kinder sind nicht Gefäße, die gefüllt sein wollen, sondern Feuer, die entzündet werden sollen!“ So mancher Aufgabstunde „in fremder Werkstatt“ konnte ich bewohnen. Gewöhnlich aber mußte ich die Erfahrung machen, daß die Kinder nicht genügend „eingestimmt“ wurden. In dieser Hinsicht wird die experimentelle Psychologie wohl noch Wandel schaffen! „Die unterrichtliche Einwirkung muß sich unter heiterer Stimmung vollziehen. Wie Sonnenschein muß es über der Klasse flimmern, soll sich Leben entfalten.“ Georg Heydner sagt in seinen Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens: „Wo dem Kinde nur der ernste, strenge Erzieher entgegentritt, da kommt dem Kinde nicht der Mut, aus sich herauszutreten, da erfährt der Lehrer von dem reichen Innenleben des Kindes nichts oder doch nicht viel. Vertrauen und Liebe des Kindes zum Lehrer, und Vertrauen, ja Vertrauen! und Liebe des Lehrers zum Kinde ist also der Schlüssel zum Innern des Kindes und der ist überall da vorhanden, wo sich die Kinder ungefragt und mit Eifer dem Lehrer offenbaren.“

Vor Monaten las ich das treffliche, in lebensvollstem und farbenreichstem Stile geschriebene Buch „Herzhafter Unterricht“ von Scharrelmann.

In dem 29. Kapitel „Eine Hochflut“ erzählt der Verfasser, daß seine Klasse eine wahre Hochflut von Aufsätzen produziere. Woher die Produktion? Verfasser hat verstanden, das kindliche Interesse zu wecken und den Schlüssel zum Herzen des Kindes zu finden!

Meine Kinder — sagt er — schreiben Geschichten auf ohne Zwang, nur dem innern Drange folgend, mit wilder Orthographie, mit einer Fülle grammatischer Fehler. Aber — aber — man sage, was man will: Die Klasse produziert sich doch! Es steckt in diesen Schmierereien eine unendliche Flut von Lebenslust und Schaffensfreude, von Phantasie und Erzähllust. Sie machen Geschichten, dichten die meisten aus dem bloßen Kopfe, viele arbeiten gelesene Geschichten um, wenige, ganz

*) In seiner Mädchenklasse ließ Verfasser u. a. bearbeiten: Wie kam es, daß es mit Peters Hauswesen den Krebsgang ging, Rudi aber glücklich wurde? Luthers Rätke, eine liebende Gattin und Mutter, eine sorgsame Hausfrau. Meiner Mutter mahnend Wort: „Lerne für das Leben, lebe für den Himmel!“ Heimweh. Dein Haus sei deine Welt, worin es dir gefällt. Trautes Heim, Glück allein. Meine hauswirtschaftliche Tätigkeit. Zu Hause. Des alten Mütterchens letzte Weihnacht. Morgen- und Abendstunden im Vaterhause.

naive, schreiben auch nur Gelesenes ab, wie z. B. das Märchen von Rotkäppchen.

Den Stoff zu den Aufsätzen entnehmen wir dem Lesebuche, dem übrigen Unterrichte und der Lebenserfahrung der Kinder. Nicht genug empfohlen werden kann — ganz besonders auf der Unter- und Mittelstufe — der Anschluß der Aufsätze ans Lesebuch der Kinder. (Vergl. Rudolphs Deutsch-Unterricht.) Das Lesebuch bietet Stilmuster. Es ist ein Ratgeber bei orthographischen und grammatischen Zweifelsfällen. Auch läßt sich so im Sprachunterrichte eine vernünftige, ungekünstelte Konzentration herstellen.

Wohl zu beachten ist aber beim Anschlusse des Aufsatzes ans Lesebuch der Kinder eine Bemerkung des Oberschulrates Dr. E. von Sallwürf: „Wollte aber ein Lehrer vielleicht eines der im obigen angezogenen Gedichte, etwa die Johanna Sebus, in der Weise von den Schülern bearbeiten lassen, daß er eine prosaische Wiedergabe des Goetheschen Kunstwerkes verlangt (Wie zahlreich sind derartige Themen zu finden!), so müßte er sich sagen lassen, daß man die Schüler nie veranlassen darf, etwas mit voller Absicht schlechter zu machen, als es ihnen vorgestellt worden ist. (v. Sallwürf, Die didaktischen Normalformen S. 152.)

Besonders sind es nun die Märchen, die dem Kinde psychologisch nahe stehen.

II.

Märchenbrunnen, Märchenbrunnen,
Deine Wasser hör' ich singen:
„Quält euch nicht, ihr armen Deutschen,
Über gar so nicht'gen Dingen.
Kommt und lauscht, ihr Alzuflugen,
Lauscht den alten lieben Lauten,
Meinen träumerischen Weisen,
Den von Kindheit euch vertrauten.
Euren wunden Herzen sing' ich
Heimlichste Wiegenlieder,
Und ins Antlitz zaubr' ich leise
Euch das Kinderlachen wieder!
(Reinh. Volker.)

„Großmütterchen, erzähle uns doch ein Märchen, o bitte, bitte, ein Märchen!“ So rufen händeklatschend begierig die Kleinen, wenn sie an den langen Winterabenden am runden Familientische sitzen, wenn der Schneesturm an den Fensterläden rüttelt, und der Ofen „singt“. An die Großmutter wenden sie sich. Wohl ist ihr Haar silberweiß, und well und runzelvoll das Gesicht — aber noch frisch und lebendig ihr Geist! Mit ihrem Herzen steht sie den Herzen der Kleinen so nahe, sie kann sich so mühelos in ihre Denkweise hineinversetzen, kann mit ihnen fühlen, mit ihnen empfinden. Deshalb eben wenden sich die Kleinen an die Großmutter. Und nun erzählt sie von verborgenen Schätzen und verzauberten Königskindern, vom bösen Wolfe mit dem großen Rachen, von der alten kranken Großmutter — — — Mit großen Augen und geröteten Wangen sitzen die Kleinen da.

Keinen Blick verwenden sie von der Alten. Fast hört man ihres Herzens Schlag!

Zwischen Kindesseele und Kindermärchen besteht ein wunderbarer, kaum geahnter Zusammenhang. Kind und Märchen sind Geschwister. In jedes Kindesherz hat der Schöpfer den Keim von allem Guten und Edlen hineingesenkt. Ethische Gedanken sind der Grundbestandteil der Märchen. Aus diesem gegenseitigen Entgegenkommen in ästhetischer Hinsicht erklärt sich die große Liebe des Kindes zum Märchen. Ernst von Wildenbruch vergleicht in seinen „Kindertränen“ die Kindesseele mit einer Blume. Die Blume aber verlangt zum Gedeihen warmen, hellen Sonnenschein. Was der Sonnenschein der Blume, das ist das Märchen dem Kinde: es ist der lebensweckende Sonnenstrahl! Nichts hat mehr Sonnenperlen in meine Jugend gesät, sagt Friedrich Polack, als die Märlein von Vater und Mutter.

Durchblättern wir unsere Volksschullesebücher von der ersten bis zur letzten Seite: wir finden keinen anderen Lesestoff, der sich so dem kindlichen Wesen anpaßt wie das Märchen. Mit Freuden begrüße ich, daß Försters „Neue Fibel“ als Anhang aufweist: „Die schönsten deutschen Märchen als Lesestoff für das 2. und 3. Schuljahr“.

Durchsucht man unsere gebräuchlichsten Aufsatzsammlungen, so findet man merkwürdigerweise fast gar kein Thema oder doch nur wenige Themen, die sich ans Kindermärchen anschließen. Es gibt ja Methodiker, die von einer „unterrichtlichen“ — sie meinen gewöhnlich die moralisierende! — Behandlung des Kindermärchens überhaupt nichts wissen wollen. Vergl. hierzu Ernst Lindes Aufsatz in „Kunst und Erziehung“: „Zur ästhetisch-pädagogischen Würdigung und Behandlung der Märchen“. Auch wurde in diesem Blatte (14. Jhrg. 9. Heft) der Vorschlag gemacht, die Märchen erst beim kulturgeschichtlichen Unterrichte der Oberklasse zu berücksichtigen.

Verfasser hat in der „Deutschen Schulpraxis“ an dem Märchen von der Frau Holle gezeigt (21. Jhrg. S. 365), wie er sich eine mit Sorgfalt angewandte unterrichtliche Behandlung der Märchen denkt. Vergl. auch des Verfassers Arbeit in Nr. 43 (22. Jhrg.) der deutschen Schulpraxis: „Deutsche Mythologie und der Märchenschatz unseres Volkes“, ferner den Artikel von Schreiber-Würzburg: „Phantasiebilder im Anschlusse an das Märchen von den 7 Geißlein“. (Deutsche Lehrerzeitung.)

Im folgenden mögen nun einige Arbeiten aus den Aufsatzbüchern seiner Mädchen zeigen, in welcher Weise sich der Verfasser den Aufsatz im Anschlusse ans Kindermärchen denkt. Es sei aber auch hier auf den alten bewährten pädagogischen Grundsatz aufmerksam gemacht:

No quid nimis!

Verlorenes Glück.

(Im Anschlusse an Grimms Märchen von den drei grünen Zweigen.)

In einem großen Walde sehe ich einen Einsiedler auf einem Holzkoze sitzen. Hinter ihm steht ein Baum, auf dem ein weißes Vöglein

sieht. Vor dem Einsiedler erblickt mein Auge einen Engel im weißen Kleide. Er hat einen dünnen Ast in der Hand. Gewiß spricht der Engel zum Einsiedler: „Diesen Ast sollst du so lange tragen, bis drei grüne Zweige aus ihm hervorsprossen.“ Frieden und Glück hat der Einsiedler verloren.
(L. 2. 4. Schulj.)

Verlassen.

Die Sonne neigt sich zum Untergehen. Sie hat ihr Tagewerk vollbracht. Am Himmel sehe ich das Abendrot.

In einer verlassenen Straße wandert trostlos ein Greis. Es ist der Einsiedler. Wie bleich sieht er aus! Eben rinnt eine schwere Träne über sein Gesicht. Siehst du das Stück Holz, das er trägt? Es ist der dünne Ast. Er grünt noch nicht. Vom Morgen bis zum Abend ist der Greis von Thür zu Thür gewandert. Niemand wollte ihn beherbergen. Schon tagelang hat er keine Krume Brot gegessen. Armer Einsiedler du! Konnte ich dir helfen in deiner bitteren Not!

(4. Schulj.)

In Gnaden angenommen.

Ich sehe den Einsiedler in einer Räuberhöhle liegen. Er ist tot. Der dünne Ast hat drei grüne Zweige getrieben. Um den Toten herum stehen vier Leute, rechts eine alte Frau und links drei Räuber. Alle vier haben die Hände gefaltet. Gott hat den Einsiedler in Gnaden angenommen.
(L. 2. 4. Schulj.)

(Alle drei Bilder stellen eine Arbeit dar!)

Der Wirt erzählt seinen Gästen, wie es ihm am Morgen ergangen ist.

(Im Anschlusse an Grimms Märchen: Das Lumpengefindel.)

Heute wollte ich mich am Handtuche abtrocknen. Darin stak eine Stecknadel. Die fuhr mir von einem Ohr zum andern. Seht ihr den roten Strich da? Dann ging ich in die Küche und wollte mir eine Pfeife anstecken. Dabei sprangen mir Eierschalen in die Augen. Dann setzte ich mich auf den Großvaterstuhl. Darin war eine Nähnadel. Geschwind fuhr ich in die Höhe. Das Lumpengefindel hat mit mir solchen Schabernack getrieben.
(M. 8. 3. Schulj.)

Was ein Gast erzählt.

Gestern hat jemand mit dem Wirt rechten Schabernack getrieben. Morgens wollte er sich das nasse Gesicht am Handtuche abtrocknen. Da fuhr ihm eine Stecknadel von einem Ohr zum andern. Dann ging er in die Küche. Hier wollte er sich eine Pfeife anstecken. Dabei sprangen ihm Eierschalen in die Augen. Noch schlimmer erging es ihm, als er sich auf den Großvaterstuhl setzen wollte. Eine Nähnadel stak darin. Schnell fuhr er wieder in die Höhe. Der Wirt hatte starken Verdacht auf das Lumpengefindel!
(3. Schulj.)

Aschenbrödel bei der Arbeit.

Ich sehe Aschenbrödel. Es sitzt auf dem Küchenherde. Auf der einen Schulter des Mädchens sehe ich ein Täubchen. Eine andere Taube fliegt auf Aschenbrödels Schoß. Viele Täubchen kommen zum Küchenfenster hereingeflogen. Sie wollen alle mit Linsen lesen. Aschenbrödel spricht zu den Täubchen: „Die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen!“
(M. F. 3. Schulj.)

Wie ich mir Rottkäppchen vorstelle.

Wer kommt denn da durch den dunklen Wald geschritten? Rottkäppchen ist's. Es ist ein allerliebsteß Kind. Auf dem Kopfe hat es ein rotes Käppchen. Das hat es von der Großmutter geschenkt bekommen. Über dem blauen Röckchen trägt das Kind eine weiße Schürze. Die braunen Augen gefallen mir sehr gut. Das schwarze Haar fällt Rottkäppchen über die Schultern. In der linken Hand trägt es ein Körbchen, in der rechten einen bunten Blumenstrauß. So geht das Kind hübsch sittsam auf dem Waldwege dahin.
(M. F. 3. Schulj.)

Schneeweißchen in meinem Märchenbuche.

Auf dem bunten Teppiche steht das schöne Schneeweißchen. Es ist die allerschönste Königsbraut. Die Wangen blühen wie blutrote Röslein. Tiefschwarzes Haar fällt über seine Schultern. Die großen braunen Augen blicken mich freundlich an. Schneeweißchen trägt ein weißseidenes Kleid. Das hat eine lange Schleppe. Besonders gefällt mir der prachtvolle Schleier. Die zierlichen Schuhe sind mit kostbaren Edelsteinen besetzt. Schneeweißchen muß nun von den Zwergen scheiden.
(3. Schulj.)

Sneewittchens erster Morgen im Waldhäuschen der sieben Zwerge.

Ich habe vom Weihnachtsmann ein schönes Märchenbuch bekommen. Darinnen ist ein hübsches Bild vom Sneewittchen und den sieben Zwergen. Ich will dir jetzt erzählen, was ich auf dem Bilde alles sehe.

Mein Auge erblickt das Zimmer der sieben Zwerge. An der Wand stehen sieben kleine niedliche Bettchen mit weißen Zudecken. In dem größten Bette sehe ich Sneewittchen liegen. In den übrigen fünf Bettchen liegt je 1 Zwerglein, und in dem letzten Bettchen sehe ich 2 liegen. Die langen Bärte der Zwerglein liegen auf den weißen Zudecken. Wenn Sneewittchen erwacht, sieht es in der Mitte der Stube ein weißgedecktes Tischlein. Darauf stehen 7 Tellerchen. Auch 7 Löffelchen und 7 Becherlein erblickt dann die Königstochter. Auf jedem Tellerchen liegt noch ein wenig Gemüse mit Brot. In jedem Becherlein ist Wein. Bald wird der Zwergenälteste sagen: „Schau, schau! Die Wimper regte sich! Das Mündlein rot bewegte sich. Das blonde Köpfchen reckt sich auf, 2 blaue Auglein schlägt sie auf!“

Das ist Sneewittchens erster Morgen im Waldhäuschen der 7 Zwerge.
(L. L. 4. Schulj.)

Womit man sündigt, damit wird man gestraft.

(Nach Grimms Märchen „Funde vogel“.)

Es war einmal ein Förster. Dieser hatte eine alte Köchin. Die hieß Sanne. Einst brachte der alte Förster ein kleines Kind mit nach Hause. Das nannte er Funde vogel. Über das Kind ärgerte sich die alte Sanne. Sie wollte Funde vogel ins siedende Wasser werfen. Das war eine große Sünde. Da haben wir in der biblischen Geschichte einen Satz gefunden. Der heißt: „Womit man sündigt, damit wird man gestraft.“ Einst lief die Sanne an den großen Teich. Den wollte sie austrinken. Da kam schnell die Ente geschwommen. Die saßte die Sanne beim Kopfe und zog sie ins Wasser hinein. So mußte die Heye zur Strafe ertrinken. Erst sollte Funde vogel im Wasser sterben, nun mußte sie selbst ertrinken. Womit man sündigt, damit wird man gestraft! (W. F. 3. Sch.)

Goldmarie kehrt heim.

(Im Anschlusse an Grimms Märchen Frau Holle.)

Ein schöner Sommermorgen ist es. Ich sehe, auf der Landstraße läuft die glückliche Goldmarie. Leichten und frohen Herzens wandert sie heimwärts. Sie ist über und über mit Gold bedeckt. Das ist ein Glitzern und Sonnenleuchten! Oben in der Luft singt eine Lerche ihr Morgenlied. Siehst du am Wäldchen dort das niedliche Reh? Mit hochgehobenem Köpfchen und klugen Augen blickt es neugierig dem Wundermädchen nach. Wie Goldmarie still für sich lacht!

(3. Schulj.)

Bechmarie kehrt heim.

Abend ist es. Die Bäume auf der Landstraße biegen sich hin und her. Am Himmel verbirgt sich der blasser Mond hinter den Wolken. Wen sehe ich da? Es ist Bechmarie! Weißt du, warum sie erst jetzt ins Haus ihrer Mutter zurückkehrt? Frieden und Glück hat sie verloren!

(3. Schulj.)

Schließlich seien noch folgende Themen erwähnt, die des Verfassers Kinder bearbeitet haben und — er kann's gestehen: mit größter Lust!

Sneewittchens Ankunft im Zwergenhäuslein. Sneewittchen erzählt den Zwergen seine Lebensgeschichte:

„Ach, ich bin gekommen arm und bloß,
Mütterlein schläft in Grabes Schoß.
Der König freite die zweite Frau,
Die schlug mich oft und schalt mich rauh —“

Sneewittchens Tagesarbeit bei den 7 Zwergen. Hierzu eignet sich vortrefflich Sneewittchens Monolog in Th. Storms Sneewittchen. (Märchen-Szenen, abgedruckt in Dr. F. Voewenbergs Gedichtsammlung: Vom goldnen Übersuß.) Der Monolog lautet:

„Morgens im Dämmerchein
feg ich das Kämmerlein,
bohne die Stühlchen,
lodre die Pfühlchen,

mache die Bettchen,
 die Schummerstättchen,
 nähe das Rüdlein,
 hefte das Glüdlein,
 setz' auf die Züdchen
 saubere Fleddchen;
 Rehlein und Vöglein,
 alle die Tierlein
 flattern durchs Fensterlein,
 schlüpfen zur Thür herein,
 Sonne und Mondenschein,
 Sternlein, die hellen,
 sind alle meine Spielgesellen.“

Ein Feierabend im Zwergenhäuslein. Was der Königssohn erzählt. Warum ich Gretel liebgewonnen habe. (Grimms Sterntaler.) Goldmarie erzählt, wie sie im Hause der Stiefmutter der Aschenputtel sein mußte. Was Frau Holle erzählt. Meine letzte Nacht im Schusterhäuschen. (Von Goldmarie erzählt.) Unsere letzte Nacht im Schusterhäuschen. (Nach Grimms Märchen: Die Wichtelmänner.) Riesen und Zwerge in meinem Märchenbuche und im Glauben unserer Ahnen. Zeige, daß sich auch im deutschen Märchen die an Ruth gerühmte Treue findet!

Schließlich verweise ich noch auf „Reinholds Deutsche Märchenbilder“. Ausgewählt und bearbeitet von Seminaroberlehrer Lehmenstid in Frankenberg. Es erscheinen folgende Bilder: Rotkäppchen. Dornröschen. Frau Holle. Schneewittchen. Bremer Stadtmusikanten.

In hohem Grade gewinnen würde der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck unserer Kinder, wenn die auf dem II. Kunst-erziehungstage zu Weimar uns aus dem Herzen gesprochenen Worte Verwirklichung fänden: „Unsere Lehrpläne enthalten eine zu große Vollständigkeit von Stoffen; sie streben ein Wissen an, daß einer kleinen Enzyklopädie gleicht. Diese Menge von Stoffen wirkt geisttötend und hindert die Erziehung zur eignen Ausdrucksfähigkeit.“ (Lehrer Prezel, Berlin.)

Neuere Dichtungen in schulmäßiger Behandlung.

1. Abjeits, von Th. Storm.
 2. Über ein Stündlein, von B. Hefse.
 3. Kornrauschen, von F. Avenarius.
 4. Bergfahrt, von F. B. von Scheffel.
 5. „So einer war auch Er!“ von A. Holz.
- Von Rektor Aug. Pomberg, Elberfeld.

Es wird darüber Klage geführt, daß in den gangbaren Lesebüchern zu wenig Rücksicht genommen werde auf die neuere deutsche Dyrif. Wir wollen hier nicht untersuchen, ob und inwieweit diese Klage berechtigt sei; nur mag betont werden, daß die zeitgenössische Dichtung, so weit sie überhaupt für Kinder geeignet ist, einen Platz in der Schule mit vollem Rechte beanspruchen kann. Gewiß hat die klassische und romantische Dichtung in erster Linie Anspruch darauf, ausführlich zu

Worte zu kommen; ebenso berechtigt erscheint aber auch die Forderung, daß die Jugend in die Geistes- und Gefühlswelt der neuern Dichter hineingezogen werde, damit ihr aus der Dichtung der Pulsschlag ihrer Zeit entgegenschlage. Um diese Forderung verwirklichen zu helfen, hat die literarische Kommission der Hamburger Lehrervereinigung bereits eine Auswahl aus neuern deutschen Dichtungen getroffen und unter dem Titel: „Vom goldnen Überfluß“ (Leipzig, Voigtländer) veröffentlicht. Manches findet sich in dieser Sammlung, das wohl demnächst seinen Weg in die Lesebücher der Schule finden wird. Es fehlt aber noch an einer methodischen Bearbeitung dieser neuen Bildungstoffe. Um diesem Bedürfnis entgegenzukommen, soll in nachfolgenden Erläuterungen gezeigt werden, wie die einzelnen Stoffe fruchtbar zu machen sind.

1. Absichts.

1. Es ist so still; die Heide liegt
Im warmen Mittagssonnenstrahle,
Ein rosenroter Schimmer fliegt
Um ihre alten Gräbermale;
Die Kräuter blühen; der Heideduft
Steigt in die blaue Sommerluft.

2. Laustäfer haften durchs Gesträuch
In ihren goldnen Panzerröschchen,
Die Bienen hängen Zweig um Zweig
Sich an der Edelheide Glöckchen,
Die Vögel schwirren aus dem Kraut —
Die Luft ist voller Lerchenlaut.

3. Ein halb verfallen niedrig Haus
Steht einsam hier und sonnenbeschieden;
Der Rätner lehnt zur Thür hinaus,
Behaglich blinzeln nach den Bienen;
Sein Junge auf dem Stein davor
Schnitz Pfeifen sich aus Kälberrohre.

4. Kaum zittert durch die Mittagsruh
Ein Schlag der Dorfuh, der entfernten;
Dem Alten fällt die Wimper zu,
Er träumt von seinen Honigernten.
— Kein Klang der aufgeregten Zeit
Drang noch in diese Einsamkeit.

Theodor Storm.

Ziel und Vorbesprechung.

Theodor Storm, ein norddeutscher Dichter, führt uns in einem seiner Gedichte in eine Gegend, die, wie schon die Überschrift sagt, absichts von den volkreichen Städten und ihrem geräuschvollen Treiben liegt. Lesen wir die ersten Zeilen des Gedichts, so finden wir, daß der Dichter die Lüneburger Heide im Sinne hat.

Wir sind vom geographischen Unterricht her gewöhnt, uns diese Gegend als ein ödes, unwirtliches Gebiet vorzustellen, das des Anbaues nicht fähig ist. Warum eignet sich denn diese Gegend nicht zum Ackerbau? Der Boden der Heide besteht zumeist aus Sand, und da dieser die Feuchtigkeit nicht festhält, so ist er dürr und trocken. Es ist daher grau und eintönig in der Heide; stundenlang kann man wandern, ehe man einen frischen Rasen, ein wogendes Kornfeld oder einen Obstbaum erblickt. Dennoch wäre es verkehrt, wollte man sich diese Gegend als eine trostlose Wüstenei vorstellen, wie die Sahara. Den sandigen Boden überdeckt, soweit das Auge reicht, das Heidekraut mit seinen winzig kleinen Blättern, das im Hochsommer in rosenroter Blüte steht. Auch ist die Gegend nicht gänzlich unbewohnt. Wenn auch größere Orte fehlen, so stößt man doch hie und da auf ein einsam gelegenes, niedriges Gehöft, und in den tiefeingeschnittenen Tälern, welche die Heide durchfurchen, trifft man kleinere Bauerndörfer. Womit mögen sich die Bewohner der Heide beschäftigen? Es sind zum großen Teile Schäfer,

die auf der Heide ihre kleinen, schwarzen Schafe (Heidschnucken) weiden; von ihnen erhalten die Bauern ihren Bedarf an Fleisch und Wolle. Einen lohnenden Erwerbszweig bildet ferner die Bienenzucht; in den honigreichen Blüten des Heidekrauts finden die Bienen reichliche Nahrung, so daß sie Honig und Wachs in Menge einliefern.

Wir haben bis jetzt die Heide betrachtet vom haus- und landwirtschaftlichen Standpunkte aus. Wir fanden, daß die Heide nur eine kleine Zahl von Menschen ernähren kann, und daß sie hinter andern Gegenden weit zurücksteht. Ganz anders betrachtet ein Dichter und Naturfreund die Heide; er sieht in ihr ein Stück reiner, ursprünglicher Natur, das seine eignen landschaftlichen Reize hat. Nunmehr wollen wir die Heide auch von diesem Gesichtspunkte aus betrachten; der Dichter Theodor Storm, der oft die Heide durchstreift hat, soll dabei unser Führer sein und uns sagen, woran sich Auge und Herz erfreuen kann.

Lesen des Gedichts. Vertiefung in den Inhalt.

Strophe 1. Der Dichter führt uns in die Heide an einem sonnigen Blütetage. Der erste Eindruck, den wir empfangen, ist der der Stille. Kein Wunder, wir sind ja abseits von allem Verkehr, fern von den geschäftigen Menschen und dem Lärm der Städte. Diese Stille kommt uns in der Mittagsstunde, wo in den Städten der Verkehr am regsten ist, besonders lebhaft zum Bewußtsein. Nachdem wir uns dem Gesamteindruck eine Weile hingegeben, schicken wir uns an zur Betrachtung des Einzelnen. Über uns wölbt sich der weitausgespannte Himmel, kein Wölkchen trübt sein heiteres Blau, hell und warm strahlt die Sonne hernieder. Nun blicken wir um uns. Soweit das Auge reicht, schaut es in die endlose Heide hinein, die in ihrem vollen Blüthen-schmucke prangt und würzigen Duft entsendet. Der Strahl der Sonne prallt von dem heißen Sandboden zurück, die Luft flimmert über der Heide, aus dem weiten Blütenmeer ragen einzelne dunkle Hügel hervor, um die sich der rosenrote Schimmer (der zitternde Lichtschein) gleichsam herumlegt. Diese Hügel, die über die ganze Heide zerstreut liegen, sind Gräbermale; aber sie bergen nicht die Toten unsrer Zeit, sondern stammen aus längst vergangener Heldenzeit. Hünengräber werden sie vom Volke genannt, weil sie der Sage nach von gewaltigen Hünen (Riesen) aufgeschichtet worden sind, die hier ihre Toten bestatteten. Einen stillern Friedhof hätten sie nicht finden können.

Strophe 2. Der Dichter macht uns nun mit dem Tierleben der Heide näher bekannt. Wir betrachten die Lauskäfer, die Honigbienen und die Heidelerchen. Jedes dieser Tiere wird durch einen anschaulichen Zug näher gekennzeichnet. Zunächst lenkt der Dichter unsern Blick auf die goldschillernden Lauskäfer (Goldschmied), deren gewölbte, metallisch glänzende Flügeldecken er recht sinnig als goldne Panzerröckchen bezeichnet; auf den unruhig eiligen Lauf dieser Tiere, womit sie ihre Beute verfolgen, weist er hin durch den Ausdruck: sie hasten durchs Gesträuch. Nun richtet er unser Augenmerk auf die Honigbienen, die im Hochsommer zu Hunderttausenden die stille Heide durchschwärmen. Sie suchen die Blütenglöckchen des Heidekrauts auf,

um ihnen den Honigsaft zu entnehmen. Am schönsten sind diese Blü-
tenglöckchen bei der Edelheide (*Erica tetralix*), wo sie sich zu zier-
lichen Trauben vereinigen. Die Bienen summen von Zweig zu Zweig
und bohren ihren Saugrüssel in diese Glöckchen, wobei sie eine Stel-
lung einnehmen, die der Dichter mit den Worten bezeichnet: sie hängen sich
an der Edelheide Glöckchen. Zuletzt erwähnt er noch die Vögel; auch
sie bringen Leben in die Heide: sie schwirren aus dem Kraut. Am
meisten fesselt uns die Heidelerche, die hoch in die Lüfte steigt und
durch ihre jubelnden Triller unser Herz erfreut.

Strophe 3. Vereinzelt wohnen auch Menschen in der stillen
Heide; wir erkennen es an dem einsam gelegenen Hause, das wir auf
unsrer Wanderung antreffen. Freilich Glanz und Wohlleben ist hier nicht
zu finden, denn das Hüttlein ist halb verfallen und niedrig. Da es von
keinem Baume beschattet wird, so kommt der warme Sonnenschein auch
ihm zugute. Auch den Besitzer des Hauses lernen wir kennen; er
steht an der Thür und schaut vorgebeugt ins Freie. Es ist ein Rätner;
das Wort ist abgeleitet von Räte oder Rote, welches soviel wie
kleiner Ackerhof bedeutet; ein Rätner ist der Inhaber eines solchen
Hofes. Ob der weltabgeschiedene Mann sich durch die Einsamkeit der
Heide bedrückt fühlt und seinen Zustand bejammert? Keineswegs,
schaut ihn nur an, er befindet sich in behaglicher, also still zufriedener
Stimmung. Woher rührt sein Behagen? Er blinzelt nach den Bienen,
freut sich des süßen Honigs, der ihm werden soll. Er blinzelt, d. h. er
sieht des blendenden Sonnenscheins wegen nur mit halbgeöffneten
Augen. Der Junge, sein Ebenbild, sitzt stillvergnügt auf dem Stein
vor der Thür (nicht auf der steinernen Bank, in der Heide ist alles
noch ursprüngliche Natur) und schneidet sich Pfeifen aus dem Rälber-
rohr, dem hohlen Stengel des Rälberkropfes.

Strophe 4. Der Rätner wohnt allein auf weiter Heide; von
einem Verkehr mit Nachbarn, wie er anderswo üblich ist, kann daher
keine Rede sein. Schon das nächste Dorf ist von seiner Einsiedelei
so weit entfernt, daß der Schlag der Kirchenuhr kaum noch zu hören ist.
Der Schlag zittert, der Ausdruck deutet auf die zitternde Bewegung,
die Schwingungen der Glocke hin, wodurch der Klang hervorgerufen
wird. Der Rätner, jetzt heißt er der Alte, hört den Glockenschlag
nicht, vermißt ihn aber auch nicht. Sein Tagewerk regelt sich nicht
nach der Uhr und dem Stundenschlage, sondern nach dem stillen Kreis-
lauf der Sonne. Beim Aufgange derselben begibt er sich an die Arbeit,
und am Mittage, wenn sie am höchsten steht, pflegt er für einige
Stunden der Ruhe, dann fällt ihm die Wimper zu. (Wimper, eigent-
lich Windbraue, der Haarrand am Augenlid.) Da sein Dasein wesent-
lich von dem Ausfall der Ernte abhängt, so kann es nicht wunder-
nehmen, daß er sich, wie im Wachen, so auch im Traume mit seiner
Honigernte beschäftigt. —

Zum Schlusse stellt der Dichter die Einsamkeit der Heide noch in
Gegensatz zu der aufgeregten Zeit, in der er selber lebte. An welche
Aufregung er denkt, wird nicht gesagt, läßt sich daher nur vermuten.

Vielleicht hat er die Unruhe und Hast des wirtschaftlichen Lebens im Sinne, wo einer immer den andern zu übervorteilen sucht; vielleicht auch denkt er an die erbitterten Kämpfe der politischen Parteien, wie sie besonders zur Zeit einer Reichstagswahl sich bemerklich machen. Die stille Heide ist bislang unberührt geblieben von diesem Treiben, doch läßt der Dichter in den Worten „drang noch“ durchblicken, daß die Zeit nicht mehr ferne ist, wo auch das einsame „Abseits“ hineingezogen wird in den Strom der Zeit und die allgemeine Aufregung.

Gliederung.

- I. Das landschaftliche Bild der Heide. (Str. 1.)
 1. Die Stille.
 2. Der Sonnenglanz.
 3. Die blühenden und duftenden Kräuter.
- II. Das Tierleben der Heide. (Str. 2.)
 1. Die Lauffäßer.
 2. Die Honigbienen.
 3. Die Heidelerchen.
- III. Das Menschenleben der Heide. (Str. 3.)
 1. Die Bauernhütte.
 2. Der zufriedene Rätner.
 3. Das spielende Kind.
- IV. Die Heide in ihrem Verhältnis
 1. zum nächsten Dorf,
 2. zur aufgeregten Zeit. (Str. 4.)

Würdigung.

1. Der Inhalt des Gedichts. Der Dichter entwirft uns ein Stimmungsbild von der Heide, wie wir es uns poesievoller nicht denken können. Was ihn an diesem Fleck Erde so fesselt und wohlthuend berührt, ist vor allem der stille Friede, der über der Heide lagert. Von den Aufregungen des Tages findet er hier Erholung und Ruhe. Da die Stille der erste und überwiegende Eindruck ist, womit die Heide ihn empfängt, so stellt er ihn auch gleich an den Anfang des Gedichts. Zug um Zug malt er alsdann das Bild von der Heide weiter aus und gewährt uns so einen Einblick in die verschiedensten Verhältnisse. Überschaun wir die Folge dieser Einzelzüge, so erkennen wir darin einen wohlgeordneten Fortschritt.

Zunächst zeigt er uns die Heide in der Beleuchtung der Sonne. „Die Heide liegt im warmen Mittagssonnenstrahle;“ das lange, sechs-silbige Wort mit seinem eintönigen Stimmfall will uns zugleich die endlose Ausdehnung der Einöde vor Augen stellen. Da die Sonne in der Landschaft auch die Farben hervorruft, so weist uns der Dichter nun auf den rosenroten Schimmer hin, der die Heide überfliegt. Den alten Gräbermalen, den Stätten des Todes, stellt er sodann als Bild des Lebens die blühende Heide gegenüber, die mit ihrem Duft die blaue Sommerluft erfüllt. So hängt alles innig zusammen, und eins schließt sich ans andre an.

Den selben künstlerischen Bau zeigt die zweite Strophe, in der uns der Dichter das Tierleben der Heide schildert. Da er jedes der Tiere in einer charakteristischen Handlung zeigt, so erhält das Heidebild dadurch Leben und Bewegung. Und wie anschaulich weiß der Dichter das Einzelne zu benennen! Die Flügeldecken der Laufkäfer erscheinen ihm als goldne Panzerröschchen, an den Glöckchen der Edelheide sieht er die Bienen hängen, den Aufflug der Vögel ahmt er nach durch das Wort schwirren. Indem er von den Käfern zu den Bienen und dann zu den Vögeln übergeht, schreitet er fort von niedern zu höhern Tieren. Das tierische Leben setzt er endlich noch in enge Beziehung zur Pflanzenwelt, die Käfer zum Gesträuch, die Bienen zur Edelheide und die Vögel zum Kraut.

Wieder eine Stufe höher steigend, führt er uns in der dritten und vierten Strophe das Leben des Heidebauers vor. Charakteristisch ist für diesen, daß sein Leben aufs engste mit seiner Scholle verknüpft ist. Wie seine Hütte fernab von allem Verkehre liegt, so beschränkt sich auch sein Sinnen und Denken ganz auf seine nächste Umgebung. Er schaut still vergnüglich seinen Bienen zu, die ihm würzige Labe bereiten, und berechnet im voraus den reichen Ertrag, den ihm die Honigernte bringt. Sein Tagewerk ist einförmig wie die Heide selbst. Um die Zeitereignisse kümmert er sich nicht; er lebt weltabgeschieden für sich, ein Kind der ursprünglichen Natur.

Zum Schlusse stellt der Dichter die Einsamkeit der Heide noch in Gegensatz zu dem aufregenden Leben, das in den volkreichen Städten herrscht. Es sind nur wenige Worte, zwei kurze Zeilen, die aber darum um so eindringlicher sind. Das Gedicht erhält auf diese Weise einen wehmütigen Abschluß.

2. Die Form des Gedichts. Die Sätze sind einfach und kurz und nur lose aneinandergereiht; aller künstliche Satzbau ist vermieden, ja wir finden fast nur Hauptsätze. Auch die Verse und Strophen sind einfach gebaut; jene sind vierfüßig, diese sechszeilig. Die vier ersten Verse haben gekreuzte, die beiden letzten gepaarte Reime. Der einfache Bau des Gedichts entspricht aufs beste seinem Inhalt, der uns einfache und naturwüchsige Verhältnisse schildert. Wie bei aller echten Poesie, so stimmen denn auch in diesem Gedicht Inhalt und Form, Stimmung und Ausdruck miteinander überein.

Aufgaben.

1. Was gehört zum Hintergrund und was zum Vordergrund des Gemäldes, das uns der Dichter entwirft?

2. Nur im Hochsommer wird die Heide durch den Schmuck der roten Blüten belebt und verschönert. Welchen Anblick mag sie in der blütenlosen Zeit des Jahres darbieten?

3. Wodurch hat sich in unsrer Zeit das Bild der Heide verändert? (Eisenbahnen, Aufforstung.)

4. Erkläre folgende Ausdrücke: die alten Gräbermale, Rätner, Edelheide, Rälberrohr, blinzeln, schwirren, hasten!

5. Zur Vergleichung:

„Glückliches Volk der Gefilde! Noch nicht zur Freiheit erwacht,
Teilst du mit deiner Flur fröhlich das enge Gesetz.

Deine Wünsche beschränkt der Ernten ruhiger Kreislauf,
Wie dein Tagewerk, gleich, windet dein Leben sich ab.“

Schiller, „Der Spaziergang“.

„Tiefeinsamkeit, es schlingt um deine Pforte

Die Erika das rote Band.

Von Menschen leer, was braucht es noch der Worte,

Sei mir begrüßt, du stilles Land!“

Detlev v. Siliencron, „Heidebilder“.

6. Zur schriftlichen Bearbeitung: Ein Tag in der Lüneburger Heide.

2. Über ein Stündlein.

Dulde, gedulde dich fein!

Über ein Stündlein

Ist deine Kammer voll Sonne.

Über den First, wo die Glocken hängen,

Ist schon lange der Schein gegangen,

Ging in Türmers Fenster ein.

Wer am nächsten dem Sturm der Glocken,

Einsam wohnt er, oft erschrocken,

Doch am frühesten tröstet ihn Sonnenschein.

Wer in tiefen Gassen gebaut,

Hält' an Hüttlein lehnt sich traut,

Glocken haben ihn nie erschüttert,

Wetterstrahl ihn nie umzittert,

Aber spät sein Morgen graut.

Höh' und Tiefe hat Lust und Leid.

Sag ihm ab, dem törigen Reid:

Andrer Gram bringt andre Wonne.

Dulde, gedulde dich fein!

Über ein Stündlein

Ist deine Kammer voll Sonne.

Paul Heyse.

Ziel. Ein Dichterwort an diejenigen, die in engen, dumpfen Gassen wohnen.

Vorbesprechung.

In engen, dumpfen Gassen wohnen zumeist solche Menschen, die mit irdischen Gütern nur spärlich bedacht sind. Es sind die Krämer, Handwerker, niedern Beamten und Fabrikarbeiter. Die geringen Einkünfte gestatten ihnen nicht, ein großes Haus, eine vornehme Villa zu bewohnen. Sind sie genügsam, so leben sie in ihrer Art dennoch glücklich und zufrieden. Freilich kehrt zuweilen auch die Sorge bei ihnen ein. Wenn die Geschäfte stocken, wenn im Hause Krankheit herrscht, dann geraten sie oft in schlimme Bedrängnis. Mancher verliert auch wohl die Geduld, schilt auf die jämmerlichen Zustände seiner Zeit und blickt mit Groll und Reid auf diejenigen hin, die von

der Not des Lebens weniger heimgesucht werden. Solchen Mißvergnügten hat der Dichter Paul Heyse einst ein ernstes Wort zur Beherzigung zugerufen. Hört es!

Lesen des Gedichts. Vertiefung in den Inhalt.

Dulde, so spricht der Dichter, laß das, was dich bedrückt, über dich ergehen, ohne dich dagegen aufzulehnen. Er verstärkt noch die Mahnung durch die Worte: gedulde dich sein, trage dein Geschick mit stiller Würde. Und nun belebt er in deinem Herzen die Hoffnung: über ein Stündlein ist deine Kammer voll Sonne. Ein Stündlein mußt du geduldig warten, denn weil du in enger Gasse wohnst, so kann eben das Sonnenlicht nicht früher zu dir herein. Und wie in deinem Hause, so geht alsdann auch in deiner Herzenskammer die Sonne auf. So wirst du geführt durch Nacht zum Licht, durch Trübsal zur Freude.

Die Sonne, die du vermißest, kündigt sich bereits an. Sieh nur hinauf zu dem hohen Turm, der das Häusermeer deiner Stadt überragt. Schon ist der helle Sonnenschein über den First, die oberste Dachkante des Turmes gegangen; auch vergoldet er schon das Fenster des Türmers, der da oben, wo die Glocken hangen, seine Behausung hat. Zu ihm kommt die Sonne an jedem Tage zuerst. Freilich, eine so lichte und lustige Wohnung, wie er sie besitzt, hat auch ihre Schattenseiten. Tag für Tag umbraust ihn der betäubende Schlag der Glocken; da er einsam wohnt, ist es ihm ferner nicht vergönnt, traulichen Verkehr mit Freunden und Nachbarn zu pflegen; auch erschreckt ihn wohl die jähe Tiefe; nicht minder flößen ihm die schweren Gewitter Besorgnis ein, und der Sturm rüttelt oft mit so heftigem Wüten an dem Turm, daß dieser ins Schwanken gerät und einzustürzen droht. Für alle diese Gefahren und Entbehrungen aber entschädigt ihn wieder der helle, freundliche Sonnenstrahl, der ihn schon zu einer Zeit begrüßt, wo in den Gassen der Stadt noch die Dämmerung ihre Schleier webt.

Nun verläßt der Dichter mit dir die hohe Turmstube und führt dich in die tiefen Gassen hinein, wo die „kleinen Leute“ sich angebaut haben. Da steht Hütt' an Hüttlein, und wie diese sich traut aneinander lehnen, so pflegen auch die Bewohner nachbarlichen Verkehr, um Freud und Leid des Erdenlebens miteinander zu teilen. Da der Glockenschlag durch die Entfernung gedämpft wird, so hat er für sie nichts Beunruhigendes und Erschütterndes mehr; sie betrachten ihn vielmehr als einen freundlichen Gruß aus der Höhe. Ebenso verliert der verderbliche Blikstrahl, der so gern die hohen Türme trifft, für die niedern Hütten seine Schrecken. So haben denn auch die tiefen Gassen ihre eigenartigen Vorzüge; nur müssen sie verzichten auf den frühen Sonnenschein, spät graut der Morgen.

„Höh' und Tiefe hat Lust und Leid“, dies Wort gilt nicht bloß für den hohen Turm und die tiefe Gasse, sondern hat allgemeine Bedeutung. Hoher Stand, Reichthum und Ehre scheinen ein Glück zu sein, bergen aber auch manche Gefahren in sich (vergl. „Täglich zu fingen“, von Matthias Claudius); Niedrigkeit und Armut dagegen

werden von vielen als ein Unglück bezeichnet und sind doch oft eine Stätte stillen Glückes. Wenn du darum in bescheidenen Verhältnissen lebst, so beneide die Bessergestellten nicht um ihren Besitz und ihre höhern Einkünfte. „Sag ihm ab, dem törrigen Neid“; künde ihm Fehde an, als wäre es dein schlimmster Feind. „Andrer Gram bringt andre Wonne“; Gram und Wonne stehen in enger Wechselbeziehung zueinander. Je geringer deine Bedürfnisse sind, desto leichter findest du dich beglückt; wer aber im Überflusse schwimmt, der ist schwer zufrieden zu stellen, jeder neue Gewinn steigert nur seine Ansprüche.

Wenn du darum in Bedrängnis und Not gerätst, so verzage nicht; fasse dich in Geduld; eher, als du glaubst, scheint die Sonne wieder in deine Kammer.

Gliederung und Gedankengang.

- I. Gedulde dich. (B. 1—3.)
- II. Auch die sonnigen Höhen haben Gefahren. (B. 4—9.)
- III. Auch die dunkeln Tiefen bergen Glück. (B. 10—14.)
- IV. Zwischen Höhen und Tiefen findet ein Ausgleich statt. (B. 15—17.)
- V. Erwarte den Sonnenschein. (B. 18—20.)

Würdigung.

Das Gedicht erörtert die Gegensätze in unserm sozialen Leben und stellt sie in einem anschaulich-sinnigen Bilde dar. Die Höhe des Lebens versinnbildlicht es durch die sonnige Turmstube, für die Tiefen des Lebens wählt es die enge Gasse, wo spät der Morgen graut. Hier wie dort gibt es Lust und Leid, doch ist beides gegenätzlicher Art. Was hier als Vorzug empfunden wird, tritt dort als Mangel hervor, und umgekehrt, was hier schmerzlich entbehrt wird, ist dort im Überflusse vorhanden. So gleichen sich die Gegensätze aus, und so gelangen beide Teile zu ihrem Rechte. Das Gedicht sucht durch diese Abwägung Versöhnung und Frieden zu stiften. Insbesondere weist es noch darauf hin, wie törricht der Neid ist. Des Lebens Glück, so führt es aus, beruht nicht in glänzender Lebensstellung, sondern hat im Herzen seinen Sinn; es wird jedem zuteil, der es aufrichtig sucht.

Die Anfangsworte des Gedichts kehren am Schlusse noch einmal wieder, aber es wohnt ihnen jetzt ein tieferer Sinn inne. Klängen sie am Anfange mahnend und beschwichtigend, so wirken sie jetzt befreiend und verheißungsvoll.

Aufgaben.

1. Gib Beispiele dafür an, daß man auch in niederer Stellung glücklich und zufrieden sein kann! („Die alte Waschfrau“, von Chamisso, „Abendlied eines Bauersmannes“, von Claudius.)

2. Auch auf Königsthronen kennt man menschliches Leid und Elend. Weise das nach an Kaiser Heinrich IV., an Königin Luise, an Kaiser Friedrich III.!

3. Je höher gestiegen, je tiefer gefallen, sagt das Sprichwort. Weise die Wahrheit desselben an Beispielen aus der Geschichte nach! (Krösus, Nebukadnezar, Napoleon I., Napoleon III.)

4. Zur Anwendung:

„Wenn jemand sich wohl im Kleinen denkt,
So denke, der hat ein Großes erreicht.“

(Goethe.)

„Genieße, was dir Gott beschieden;
Entbehre gern, was du nicht hast!
Ein jeder Stand hat seinen Frieden,
Ein jeder hat auch seine Last.“

(Gellert.)

„Sonne kommt ja auch zu dir,
Trocknet deine Tränen dir.“

(Hoffmann von Fallersleben.)

5. Zur Vergleichung: 1) „Die wiedergefundenen Söhne“, von Herder. 2) „Der König und der Landmann“, von Seidl. 3) „Die Kreuzschau“, von Chamisso.

3. Kornrauschen.

Bist du wohl im Kornfeld schon gegangen,
Wenn die vollen Ähren überhangen,
Durch die schmale Gasse dann inmitten
Schlanter Flüsterhalme hingeschritten?
Zwang dich nicht das heimelige Rauschen,
Stehn zu bleiben und darein zu lauschen?
Hörtest du nicht aus den Ähren allen
Wie aus weiten Fernen Stimmen hallen?
Klang es drinnen nicht wie Sichelklang?
Sang es drinnen nicht wie Schnitterfang?
Hörtest nicht den Wind du aus den Höhn
Luftig fausend da die Flügel drehn?
Hörtest nicht die Wasser aus den kühlen
Tälern singen du von Rädermühlen?
Leis, ganz leis nur hallt es und verschweht,
Wie im Korn sich Traum mit Traum verweht,
In ein Summen wie von Orgelflingen,
Drein ihr Danklied die Gemeinden singen.
Rückt die Sonne dann der Erde zu,
Wird im Korne immer tiefre Ruh',
Und der liebe Wind hat's eingewiegt,
Wenn das Mondlicht schimmernd drüber liegt.
Wie von warmem Brot ein lauer Duft
Sieht mit würz'gen Wellen durch die Luft.

Ferdinand Avenarius.

Ziel und Vorbesprechung.

Wer von euch am vergangenen Sonntag über Land gegangen ist, der hat gewiß auch seine Freude gehabt an den wogenden Kornfeldern. Halm steht da an Halm, und alle tragen Ähren, die mit Körnern schwer gefüllt sind und sich zur Erde neigen. Weht der Wind übers Feld, so schwanke die Halme hin und her, und man vernimmt ein sanftes Rauschen. Das klingt dann wie eine liebliche Musik. Es ist, als

ob die Ähren sich gegenseitig ein Geheimnis anvertrauen wollten. Was mögen sie sich zuflüstern? — Der Dichter Ferdinand Avenarius, ein Freund der schönen Natur, hat die Ähren einst heimlich belauscht und soll uns nun ihr Geheimnis verraten.

Lesen des Gedichts. Vertiefung in den Inhalt.

Der Dichter versetzt uns gleich mitten in das Kornfeld. Auf schmalem Pfade schreiten wir durch die schlanken Flüsterhalme hin. Das Rauschen der Ähren kommt uns so heimelig (anheimelnd, vertraulich) vor, daß wir stehen bleiben, um sie zu belauschen. Freilich müssen wir angespannt zuhören, denn die Stimmen hallen wie aus weiten Fernen zu uns. Was vernehmen wir nun? Es klingt wie Sichelklang und Schnittersang in ihnen. Die Ähren, die wie alle Lebewesen gleichsam eine Vorahnung von ihrem künftigen Geschick haben, wollen uns sagen, was ihnen demnächst bevorsteht. Nur kurze Zeit noch währt es, so ziehen die Schnitter ins Feld und schärfen die Sicheln, um das Korn zu schneiden. Garbe reiht sich alsdann an Garbe, und wenn sie trocken geworden, so fährt der Erntewagen ins Feld, um den reichen Gottesseggen in die Scheunen zu bringen.

Das Lied der Ähren wird begleitet von dem faulenden Winde und dem rauschenden Wasser. Der Wind streift die Höhen und dreht da lustig die Flügel. Wir denken an die auf freien Höhen stehenden Windmühlen, die vom Winde in Bewegung gesetzt werden. Andere Mühlen stehen in den kühlen Tälern und werden vom Wasser getrieben. Warum stimmen nun diese Mühlen mit ein in das Ährenlied? Sie sind dazu bestimmt, die Arbeit der Schnitter fortzusetzen, nämlich das Getreide zu Mehl und Kleie zu zerkleinern und das Mehl von der Kleie abzusondern.

Noch eine dritte Art von Stimmen vernimmt des Dichters Ohr. Das Lied der Ähren, das träumerisch leise gesungen wird, verschwebt, verflingt allmählich und geht zuletzt in ein Summen von Orgelstimmen über. Die Orgel begleitet die frommen Lieder einer andächtigen Gemeinde. Woran mag der Dichter denken? Er vergegenwärtigt sich das Erntedankfest, das von der Christenheit gefeiert wird, um dem Höchsten für seine Güte zu danken.

Wir harren auf dem Kornfeld aus, bis die Nacht heranrückt, wo alles müde ist und zur Ruhe geht. Sanft wird auch das Korn eingewiegt vom lieben Winde, so daß es in tiefen Schlummer versinkt. Der Mond steigt nun hinter dem Hügel hervor und gießt sein schimmerndes Licht über das schlafende Feld. Ein würziger Duft noch wie von warmem Brote zieht durch die Luft und erinnert an die letzte Bestimmung des Kornes.

Gliederung.

I. Das wogende Korn.

1. Das Lied der Ähren.
2. Das Rauschen der Mühlen.
3. Das Danklied der Gemeinde.

II. Das schlummernde Korn.

1. Das Wiegenlied des Windes.
2. Der Schimmer des Mondes.
3. Der Duft des warmen Brotes.

Würdigung.

Ein wogendes Kornfeld gewährt einen herzerfreuenden Anblick. Unser Gedicht verstärkt diese Wirkung noch, indem es die rauschenden Ähren beseelt und ihnen Sprache verleiht. Das reisende Korn, so führt das Gedicht aus, ahnt sein künftiges Geschick und flüstert sich heimlich zu, was ihm bevorsteht. In überaus sinniger Weise wird dieser Ährengesang verknüpft mit dem Rauschen der Mühlen und den Dankliedern der Gemeinde, so daß wir einen harmonisch abgetönten Dreiklang zu vernehmen glauben. Das Gedicht spinnt den Gedanken an den reichen Ernteseegen dann noch weiter fort bis zu dem warmen Brote, dessen würziger Duft bereits die Luft durchzieht.

Was die Form des Gedichts anbetrifft, so fällt daran auf, daß der erste Teil des Gedichts fast ganz in Frageätzen gehalten ist. Fragen geben der Darstellung eine größere Lebendigkeit, und da in jenem Abschnitte von dem wogenden Korn die Rede ist, so entspricht die hier angewandte sprachliche Form auch ganz dem Inhalte des Gedichts. Die Betrachtung wird ruhiger, wo die Rede auf das schlummernde Korn kommt. Dementsprechend herrscht hier der einfach erzählende Satz vor.

Aufgaben.

1. An welchen Stellen wendet der Dichter 1) den Stabreim, 2) den Binnenreim, 3) die bildliche Redeweise, 4) die Wortwiederholung an?
2. Zur Vergleichung: 1) „Vor der Ernte“, von Martin Greif.
- 2) „Sommernacht“, von Gottfried Keller.

4. Ausfahrt.

1. Berggipfel erglühen,
Waldwipfel erblühen
Vom Benzhauch geschwellt!
Zugvogel mit Singen,
Erhebt seine Schwingen,
Ich fahr' in die Welt.

2. Mir ist zum Geleite
In lichtgoldnem Reide
Frau Sonne bestellt;
Sie wirft meine Schatten
Auf blumige Matten,
Ich fahr' in die Welt.

3. Mein Hutschmuck die Rose,
Mein Lager im Moose,
Der Himmel mein Zelt:
Mag lauern und trauern,
Wer will, hinter Mauern,
Ich fahr' in die Welt!

Joseph Viktor von Scheffel.

Ziel. Lied eines Burschen, der sich auf die Wanderschaft begibt.
Vorbemerkung.

Die Wanderschaft steckt uns allen tief im Blute, besonders dem jungen Volke, dem Burschen. Zieht der Frühling ins Land, so duldet

es ihn nicht länger daheim. Rasch wird das Reisebündel geschnürt, und nach einem frohen Abschiednehmen voll Kraft und Hoffnung geht es hinaus in die weite Welt. Wie selig ist es dem Burschen zumute! Hört nur das Lied, das er bei der Ausfahrt, dem Antritt seiner Reise anstimmt.

Lesen des Gedichts. Vertiefung in den Inhalt.

Strophe 1. Der Bursche bricht in aller Frühe auf. Noch lagern in den Tälern die Schatten der Dämmerung, aber die Berggipfel, die von der aufgehenden Sonne zuerst beschienen werden, erglühen bereits im Morgenstrahl. Welch erhebendes Schauspiel für ihn, der solange hinter Mauern eingeschlossen war! Er fühlt sich hinaufgezogen zu den Bergen und jauchzt auf in seliger Lust. Und während er nun munter dahinschreitet, gewahrt er überall die Boten des Frühlings. Der warme, belebende Hauch, der von Süden kommt, hat alle Knospen geschwellt, so daß sie ihre Hülle sprengen und sich zu Blättern und Blüten entfalten. Die Waldwipfel erblühen wieder im heitersten Grün. Auch die Zugvögel sind heimgekehrt; sie erheben ihre Schwingen und streifen fröhlich singend umher. Von dem Lebensdrange, der sich allenthalben regt, wird auch der Bursche mächtig erfaßt, und in froher Wanderstimmung ruft er aus: 'Ich fahr' in die Welt.

Strophe 2. Die Sonne, die dem Burschen den ersten Morgenruß gesandt, ist auch zu seinem Geleite bestellt. Eine schmuckere Gefährtin kann er sich nicht wohl denken, denn sie trägt ein goldenes Strahlentkleid. Wem sie sich als Begleiterin zugesellt, der hat doppelten Genuß von der Wanderschaft. Nicht nur verscheucht sie vor dem Blicke die Nebel und Wolken, sie führt den Wanderer auch aus dem Qualm der Städte hinauf zu den blumigen Matten, den hochgelegenen Bergwiesen, wo Enzian und Edelweiß erblühen und wo sich dem entzückenden Auge die erhabensten Fernsichten eröffnen. Fürwahr, wer solcher Führung sich anvertrauen kann, der hat wohl alle Ursache, freudig einzustimmen in den Ruf: 'Ich fahr' in die Welt.

Strophe 3. Die schönste Gabe der neu erblühten Natur ist die Rose, darum die dem Burschen eben recht ist, um seinen Hut damit zu schmücken. Im übrigen ist er in seinen Bedürfnissen durchaus anspruchslos. Wie er im schlichten Reiserock dahinschreitet, so nimmt er auch mit bescheidenem Quartier gern vorlieb. Und sollte er einmal in eine Gegend kommen, wo er keine Herberge findet, so schlägt er auch das nicht weiter an; er findet auch ein Lager im weichen Moose behaglich; ruht er hier doch unter des Himmels Zelt, wo Gottes Vaterauge ihn treu bewacht. In seiner Anspruchs- und Sorglosigkeit ist der Bursche das vollendete Gegenstück von denen, die aus ihren vier Wänden nicht herauskommen, die hinter ihren Mauern auf Gewinn und Reichthum lauern und im ewigen Einerlei ihre Tage vertrauern. Ihre Sorgen und Pflichten lassen ihn unberührt; froh, daß er ein freier, rüstiger Wanderer ist, ruft er aus: 'Ich fahr' in die Welt!

Gliederung.

- I. Der Antritt der Reise. (Str. 1.)
- II. Die Sonne als Reisegefährtin. (Str. 2.)
- III. Der frohe und sorglose Sinn des Burschen. (Str. 3.)

Würdigung.

Das Gedicht atmet in jeder Zeile die unbezwingliche Wanderlust, die bei Anbruch des Frühlings den Burschen ergriffen hat. Alles an ihm ist Leben und Freude. Da auch uns der Wandertrieb im Blute steckt, so fühlen wir uns in seine Stimmung mit hineingezogen.

Der lebhafteste Rhythmus, der dem Gedicht eigen ist, spiegelt gleichsam den marschmäßigen Schritt ab und paßt aufs beste zu dem Inhalt desselben. Eigentümlich ist dem Liede ferner der Rehrreim, der den Grundgedanken desselben mit Nachdruck hervorhebt.

Aufgaben.

1. Das Lied legt die Vermutung nahe, daß der Dichter die Schweiz im Sinne gehabt habe. Welche Stellen deuten darauf hin?

2. Das Wort fahren hat eine allgemeine und eine engere Bedeutung. Weise sie nach an folgenden Beispielen: Ich fahr' in die Welt, wir fahren zu Berg, fahr wohl, fahrendes Volk, fahrende Schüler — ich fahre mit der Eisenbahn, Fahrplan, Schifffahrt.

3. Welche Arten des Reimes treten in dem Gedichte auf?

4. Zur Vergleichung: 1) „Vögel singen, Blumen blühen“, von Hoffmann von Fallersleben. 2) „Der frohe Wandersmann“, von Eichendorff. 3) „Morgenwanderung“ und „Der Mai ist gekommen“, von Geibel. 4) „Wanderschaft“, von Wilh. Müller.

5. „So einer war auch Er!“

1. Liegt ein Dörflein mitten im Walde
Überdeckt vom Sonnenschein,
Und vor dem letzten Haus an der Halde
Sitzt ein steinalt Mütterlein.

Sie läßt den Faden gleiten
Und Spinnrad Spinnrad sein
Und denkt an die alten Zeiten
Und nickt und schlummert ein.

2. Heimlich schleicht sich die Mittagsstille
Durch das flimmernde grüne Revier.
Alles schläft; selbst Drossel und Grille
Und vorm Flug der milde Stier.

Da plötzlich kommt es gezogen
Blitzend den Wald entlang
Und vor ihm hergeslogen
Trommel- und Pfeifenklang.

3. Und in das Lied vom alten Blücher
Jauchzen die Dörfler: „Sie sind da!“
Und die Mädels schwenken die Tücher
Und die Jungs rufen: „Hurra!“

Gott schütze die goldenen Saaten,
Dazu die weite Welt;
Des Kaisers junge Soldaten
Ziehn wieder ins grüne Feld!

4. Sieh, schon schwenken sie um die Halde,
Wo das letzte der Häuschen lacht.
Schon verschwinden die ersten im Walde,
Und das Mütterchen ist erwacht.

Versunken in tiefes Sinnen,
Wird ihr das Herz so schwer,
Und ihre Tränen rinnen:
„So einer war auch Er!“

Arno Holz.

Ziel. Von einem steinalten Mütterlein, das in Tränen ausbrach, als sie junge Soldaten ins Feld ziehen sah.

Vorbesprechung.

Junge Soldaten haben auch wir schon vorbeimarschieren sehen; aber wir weinten nicht, sondern hatten unsre Freude an den schmucken Burschen. Wie stramm schritten sie daher! Schon von weitem hörten wir sie kommen, denn ihnen voran zogen Trommler und Pfeifer, die einen flotten Marsch spielten. Da eilte denn alles auf die Straße, um sie zu sehen. Die Mädchen schwenkten die weißen Tücher, und die Jungen riefen hundertstimmig hurra.

Anders war es bei dem alten Mütterlein, von dem wir heute hören; als sie junge Soldaten ins Feld ziehen sah, traten ihr die Tränen in die Augen. Warum mag sie geweint haben? — Vielleicht hat sie einen lieben Sohn gehabt, der im Kriege gefallen ist. Wenn sie nun junge Soldaten sieht, wird sie an diesen Sohn erinnert, und der alte Schmerz bricht wieder hervor.

Sehen wir zu, ob unsre Vermutung zutrifft.

Lesen des Gedichts. Vertiefung in den Inhalt.

Strophe 1. Zunächst lernen wir die Wohnung des alten Mütterleins kennen. Sie wohnt in einem einsamen Dorfe, das tief im Walde gelegen ist. Ihr Haus, das lezte im Dorfe, lehnt sich wie die meisten andern an den Bergabhang (die Halbe). Der Dichter führt uns in dieses Dorf an einem heißen Sommertage. Wir finden die Alte bei ihrer gewohnten Beschäftigung: sie sitzt am Spinnrade und spinnt. Heute macht ihr aber diese Arbeit viele Beschwer, denn die Sonne brennt gar zu heiß. Ermüdet von der Hitze, läßt sie endlich den Faden aus der Hand gleiten und versinkt in Träumereien. Was sie erlebt hat in guten und bösen Tagen, das geht ihr jetzt durch den Sinn. Ganz verloren in ihren Gedanken, schlummert sie zuletzt ein.

Strophe 2. Wie der Mensch, so ermatten bei der drückenden Hitze auch die Tiere. Die sonst so muntre Drossel hört auf zu schlagen, die Grille zirpt nicht mehr, und der müde Stier, der den ganzen Morgen den Pflug gezogen, ruht jetzt behaglich im Stalle. So macht sich denn die Mittagsstille im ganzen Dorfe bemerklich; sie schleicht sich durch das grüne Revier (Gebiet) gleich einem Nachtwandler, der die Schläfer nicht stören will; das flimmernde Revier — die Sonnenstrahlen prallen von dem heißen Boden zurück, so daß die Luft in flimmernde (zitternde) Bewegung gerät. — Plötzlich ändert sich die Szene. Durch das stille, friedliche Dorf zieht zur Mittagsstunde eine Abteilung junger Soldaten, die in einer Felddienstübung begriffen sind. Meisterhaft schildert uns der Dichter, wie sie sich dem Dorfe nähern. Zunächst bemerkt man nur ein Blitzen und Leuchten, das den Wald entlang zieht. Es rührt von den blanken Helmen und Schwertern her, die sich in der Sonne spiegeln. Bald vernimmt man auch den Klang der Trommeln und Pfeifen, der vor dem Zuge gleichsam hergeflogen kommt.

Strophe 3. Wie so oft, wenn Soldaten auf dem Marsche sind, so stimmen sie auch jetzt wieder ein munteres Lied an, das den Schritt beflügelt. Sie singen das Lied vom alten Blücher: „Was blasen die Trompeten? Husaren, heraus!“ Der kriegerische Ton setzt das ganze

Dorf in Bewegung, und alles eilt herbei, um die jungen Krieger zu begrüßen. In die Melodie des Liedes einfallend, jauchzen die Dörfler: „Sie sind da!“ Und während die Mädels die Tücher schwenken, geben die Jüngens ihrer Begeisterung Ausdruck durch ein oft wiederholtes Hurra. — Die Soldaten, dem Befehle des Kaisers folgend, ziehen wieder ins grüne Feld, doch nicht zum blutigen Kampfe wie im Jahre 1870, sondern zu einer militärischen Übung, einem Manöver. Wohl denken die Dörfler bei dem soldatischen Spiele auch an den Ernst des Krieges. „Gott schütze die goldenen Saaten, dazu die weite Welt!“ Gott möge unserm Volke den Frieden erhalten, damit kein Feind ins Land eindringe und die Saaten zertrete.

Strophe 4. Das alte Mütterlein, das vor seinem Spinnrade eingeschlummert war, träumte gerade von dem lieben Sohn, der im Jahre 1870 mit nach Frankreich gezogen war. Halb noch im Traum, vernahm sie jetzt vom Dorfe her den kriegerischen Klang, wodurch sie in ihren Erinnerungen noch bestärkt wurde. Als sie endlich die Augen aufschlug, gewahrte sie zu ihrem Erstaunen die vorüberziehenden Krieger; schon schwenkten die ersten um den Berg und verloren sich im Walde. Traum und Wirklichkeit entsprachen so einander. Während aber die jungen Soldaten vom ganzen Dorfe freudig begrüßt worden waren, weckte ihr Erscheinen bei ihr nur trübe Empfindungen; sie dachte wieder an ihren lieben Sohn, der im Kampfe gefallen war, und unter Tränen seufzte sie: „So einer war auch Er!“

Gliederung.

- I. Der Traum des alten Mütterleins. (Str. 1.)
- II. Die Ankunft der jungen Soldaten. (Str. 2 und 3.)
- III. Die Erinnerung an den lieben Sohn. (Str. 4.)

Würdigung.

Fragen wir uns, warum uns dieses Gedicht gefällt, so richtet sich unser Blick vor allem auf das steinalte Mütterlein, die ihres Sohnes nicht vergessen konnte. Wie fühlen, ein wie heiliges Gut diese Mutterliebe ist, eine Liebe, die nimmer aufhört.

Ein anziehendes Bild entwirft uns das Gedicht ferner von den jungen Soldaten, die unter dem Gesang eines patriotischen Liedes ins Feld ziehen. Die begeisterte Aufnahme, die sie im Dorfe finden, zeigt uns deutlich, daß bei uns Volk und Heer zusammengehören und daß beide eines Blutes und eines Sinnes sind.

Anschaulich, als ob wir es zu sehen meinten, ist auch das einsame, stille Walddorf geschildert. Am bezeichnendsten ist folgende Stelle:

„Heimlich schleicht sich die Mittagsstille
Durch das flimmernde grüne Revier.“

Das Gedicht wirkt auch durch seine mannigfachen Gegensätze: hier das steinalte Mütterlein, dort die muntere Kinderschar, hier die Erinnerung an den toten Soldaten, dort der Anblick der jungen Krieger, hier die einschläferude Mittagsstille, dort das Kriegsvolk auf dem Marsche.

Das Gedicht schildert uns eine Begebenheit aus der Friedenszeit, doch ist darin auch enthalten ein ernster Hinweis auf die Schrecken des Krieges.

Aufgaben.

1. Wie schildert uns die Heilige Schrift die Unvergänglichkeit der Mutterliebe? (Jes. 49, 15.) Wovon wird nach diesem Spruche die Mutterliebe nur noch übertroffen?

2. Welche Volkslieder reden von dem ungewissen Schicksal des Soldaten? („Ich hatt' einen Kameraden“. „Morgenrot, leuchtest mir zum frühen Tod“.)

3. Sprachliches: Warum ist in der Überschrift und der Schlusszeile das Wort „Er“ groß geschrieben? Was fällt auf an der Mehrzahl „Mädels“ und „Jungens“? Was ist ein steinaltes Mütterlein, ein steinreicher Mann, steinhartes Brot? Welche Bedeutung hat in allen diesen Fällen das Beziehungswort „stein“?

Rose Blätter.

I. Feuilleton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Biegler.

26. Hermann Wilhelm Hoffmeister.

Hermann Wilhelm Hoffmeister wurde am 31. Oktober 1839 zu Osterwieck als Sohn eines Tischlermeisters geboren. Seine Mutter stammte aus einem Schulhause, und der junge Hoffmeister wäre am liebsten auch Lehrer geworden; allein sein Vater hatte anders beschlossen: er mußte an die Hobelbank. Die Tränen, die in die Hobelspäne fielen, waren nicht zu zählen, doch mußte er zwei lange Jahre aushalten. Während dieser Zeit versorgte ihn sein väterlicher Freund, der Oberpfarrer Lic. Wettgen, regelmäßig mit guten Jugendschriften. Nach der Lektüre von Ferdinand Schmidts Erzählung „Herder als Knabe und Jüngling“, riß er sich die Tischlerschürze vom Leibe und stürzte nach der Pfarre mit der Erklärung: „Nicht eine Stunde länger will ich Tischler bleiben! Lehrer, Lehrer will ich werden!“ Es folgte eine stürmische Szene im Elternhause, und schließlich gelang es den vereinten Bitten, den Vater umzustimmen. Mit Tränen in den Augen entließ er seinen Stammhalter aus der Lehre. Vom Oberpfarrer vorbereitet, trat er schon Ostern des folgenden Jahres (1856) in das Seminar zu Halberstadt ein. Unter dem Titel: „Drei Jahre auf einem Regulativ-Seminar“ hat er später unter dem Pseudonym Wilhelm Meister die Seminarzeit ausführlich geschildert und damit eine Kritik über die damalige Lehrerbildung geübt, die ungeheures Aufsehen erregte und ihn wegen Beleidigung des Seminardirektors auf die Anklagebank führte. Die Geldbuße wurde ihm durch einen ungenannten Spender erseht.

Nach dem Abgang vom Seminar war er kurze Zeit Lehrer in Rhoden bei Osterwieck und in Osterwieck, dann in Quedlinburg; 1867 ging er nach Berlin, wirkte hier zunächst an Privatschulen, trat aber 1871 in den Gemeindeschuldienst über. Im Winter 1873 erwarb er sich in Rostock den philosophischen

Dokortitel. Im September 1890 trat er in den Ruhestand und lebt seit dieser Zeit in Goslar.

Hoffmeister entwickelte eine sehr fruchtbare Tätigkeit als Schriftsteller. Er veröffentlichte folgende Werke: Preussisches Heldendenkmal; neue patriotische Lieder. Drei Jahre auf einem Regulativ-Seminar. Gustav Adolf; Heldengedicht in zwölf Gesängen. Charakterbilder klassischer Frauengestalten. Deutsche Volksbilder; Erzählungen. Das Kaiserbilderbuch; Reimverse für Knaben aus Wilhelm I. Leben. Marschall Vorwärts. Johann Fischearts Gargantua in zeitgemäßer Bearbeitung. Der getreue Eckart und Dienhard und Gertrud; Volksschaupiele. Deutschlands Kulturgeschichte. Unser Erdball. Die Hohenzollern; reichsgeschichtliche Poesie und Prosa. Das patriotische Vermächtnis Jahn's, Arnolds, Fichtes, Steins. Der Schmiedehans; Volks Erzählung. Am Kaiserhof zu Goslar; historische Novelle. Wildesfuer; Geschichte. Luther und Bismarck. Weihnachtskerzen für die Jugend. Examenkatechismus; 7 Bände. Romenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule. Jlarosflüge; ein humoristisches Kulturbild (Selbstbiographie). Der Glaube unserer Väter. Der eiserne Siegfried; neuzeitliche Nibelungenmär in acht Gesängen. Wilhelm der Einzige; zwölf Gesänge. Die christliche Erziehung der deutschen Jugend.

* * *

Mater dolorosa!
(Wilhelm der Einzige.)

Mater dolorosa!
Schmerzenskönigin,
Deine Tränenströme
Künden Heilgewinn!
Deine Zähren süßnen
Alle Schuld und Schmach,
Sind wie Perlenpfänder
Zum Vergeltungstag.
Weihnachtskerzen, löst die Schmerzen,
Tilgt den Gram ums Vaterland:
Gott, leihe deine Rächerhand.

Mater dolorosa!
Schmerzenskönigin,
Höre auf mit Weinen,
Blick zum Erw'gen hin!
Schau, des Himmels Gnade
Ist noch immer neu,
Wenn wir gläubig beten:
Herr, wahr uns die Treu.
Weihnachtskerzen, löst die Schmerzen,
Tilgt den Gram ums Vaterland;
Gott, leihe deine Rächerhand.

Mater dolorosa!
Schmerzenskönigin,
Gib uns deine Liebe,
Schenk uns deinen Sinn!
Laß in deinem Geiste
Uns zur Reichte gehn,
Daß wir aus der Buße
Herrlich auferstehn!
Weihnachtskerzen, löst die Schmerzen,
Tilgt den Gram ums Vaterland:
Gott, leihe deine Rächerhand.

Frühlingslied eines Wanderburschen.
(Der eiserne Siegfried.)

Die Erde lag im Todeschlaf
In Winters mächtigem Zauberbann;
Es stach sie mit der Spindel Frost
Der lebensfeindliche Tyrann
Und tilmte um ihr Sommerschloß
Das Eis wie einen Dornenwall,
Verscheuchte mit der Vöglein Troß
Die Sängerkönigin Nachtigall:
O Winter, böser Winter du,
Laß doch des Frühlings Braut in Ruh',
Die blumenreiche Erde!

Da stieg von seinem Himmelsthron
Der Sonne Sproß, der Lenz herab
Und sprengte mit des Lichtes Ruß
Des Lichtes starres Fessengrab.
Und hieb mit seinem Wölungstahl
Den Dornwall seines Glücks entzwei
Und pflanzte auf von Tal zu Tal
Die Siegestandarte „Grüner Mai“:
O Lenz, du kühner Wölungsohn,
Nimm diesen Frühlingsfang zum Lohn,
Du Siegfried unsrer Fluren!

O deutsches Land, o Vaterland,
 Germania, du armes Weib!
 Wer löst dich aus dem Hauberbann.
 Der lang umstrickt den schönen Leib?
 Wann kommt der kühne Wölsungssohn,
 Der dich mit starkem Arm befreit
 Und neu errichtet deinen Thron
 Auf Deutschlands Stammeseinigkeit?
 O Vaterland, Dornröschen gleich,
 Wer macht dich wieder groß und reich,
 Wen wirfst du Siegfried heißen?

Stellt's Schneebällen ein!
 (Der eiserne Siegfried.)

's wird Frühling in Deutschland,
 Stellt's Schneebällen ein,
 Das innere Hadern und Ranten!
 Ein Wünschen, ein Wollen von Weichsel bis Rhein,
 Den Norden vor allem laßt einig erst sein,
 Zu reifen den größten Gedanken:
 Der Ganzheit, der Einheit der vollen Nation;
 Jetzt Hurra und Vivat dem preussischen Thron,
 Jetzt alles, was Preuße, das Herz und die Hand:
 Mit Gott für König und Vaterland!

's wird Frühling in Deutschland,
 Stellt's Schneebällen ein!
 Schon taun die gefrorenen Herzen.
 Es führt uns Graf Bismarck auch über den Rhein,
 Doch vorerst nach Böhmen, nach Osterreich hinein,
 Und macht das auch noch so viel Schmerzen;
 Von Ganzheit, von Einheit der deutschen Nation
 Er klingt sonst in Ewigkeit nie mehr ein Ton:
 Jetzt alles, was Preuße, das Herz und die Hand:
 Mit Gott für König und Vaterland!

's wird Frühling in Deutschland,
 Stellt's Schneebällen ein! -
 Vertraut nur dem eisernen Grafen,
 Der wälzt aus dem Wege uns jeglichen Stein,
 Der hilft der Germania zu Fleisch und zu Bein,
 Der schlägt alle römischen Sklaven,
 Der macht uns jetzt frei von der Habsburger Frohn,
 Der schafft erst in Wahrheit die deutsche Nation;
 Drum alles, was Preuße, das Herz und die Hand:
 Mit Gott für König und Vaterland!

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Vom holländischen Schulwesen. Der Niederländische Lehrerbund hat, so schreibt die „Päd. Ztg.“, eine Broschüre herausgegeben unter dem Titel: „Wat ons land voor onderwys uitgeeft;“ ihr Verfasser ist Herr Lehrer S. de Bries in Amsterdam. Wir entnehmen der Schrift folgendes. Die drei Reichs-universitäten in Leiden, Groningen und Utrecht und die städtische Universität in Amsterdam wurden 1902 durch 2672 männliche und 154 weibliche Studenten besucht. Der Unterricht wurde durch 174 Professoren erteilt. Selbstverständlich

wurde in den meisten Stunden die niederländische Sprache angewandt; Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Griechisch und Latein wurde aber auch benutzt. Jeder Student kostete dem Staate 837,95 Gulden. Die Stadt Amsterdam bezahlte für jeden Schüler ihrer Universität nur 249,16 Gulden.

Die 29 Gymnasien wurden 1902 von 1881 männlichen und 241 weiblichen Schülern besucht. Interessant ist die Tatsache, daß 1894 die Anzahl weiblicher Schüler nur 64 war, es hat also in acht Jahren eine Vermehrung von fast 300 Proz. stattgefunden. Der Staat bezahlte 415,45 Gulden für jeden Schüler.

Die 66 höheren Bürgerschulen (Mittelschulen) wurden von 8228 männlichen und 927 weiblichen Schülern besucht. Weiter waren noch da 12 Mittelschulen für Mädchen mit 1613 Schülerinnen. Jeder Schüler kostete dem Staate 179,43 fl. Von den 972 Lehrern hatten 201 ein Gehalt von weniger als 1000 Gulden, 321 ein Gehalt von 1000 bis 2000 Gulden, 191 ein von 2000 bis 2500 Gulden; die 149 übrigen bekamen mehr als 2500 Gulden. Eine ganz andere Bestimmung als die höheren Bürgerschulen, welche meist für die Universität, die Polytechnische Schule usw. vorbereiten, haben die 42 Bürgerschulen mit ihren 7278 Schülern. Ihr Zweck ist der Unterricht von Knaben, welche schon ein Handwerk ergriffen haben. Zeichnen, Mechanik, Physik usw. sind die Fächer, in welchen unterrichtet wird; der Unterricht wird des Abends gegeben, während die höheren Bürgerschulen nur am Tage ihre Türen geöffnet haben. Der Staat bezahlte für jeden Schüler im Jahre 1902 nur 46,95 Gulden.

Außerdem gab es 25 Gewerbeschulen und 7 Haushaltungs- und Industrieschulen für Mädchen. Zu Wageningen gibt es eine Reichslandwirtschaftsschule, ferner bestehen 6 niedere Landwirtschaftsschulen und 4 Schulen für den Gartenbau. Die Polytechnische Schule zu Delft zählte 1902 796 Schüler, darunter 3 Frauen. Jeder Student kostete 473,33 Gulden.

Nach diesen Ziffern widmet der Verfasser einige Seiten dem Streite zwischen Hauptlehrer und Lehrer und spricht sich für eine sachmännische Aussicht aus. Er verlangt die Festsetzung des Lehr- und Stundenplans usw. durch die Lehrkräfte jeder Schule, unter Genehmigung des Gemeindevorstandes und des Schulausschusses.

Die Volksschulen sind entweder öffentliche Schulen (von der Gemeinde oder dem Staate gegründet), oder private (von Vereinen oder Personen gegründete), welche meist einen bestimmten religiösen Charakter tragen. Die öffentlichen Schulen müssen für jedes Kind zugänglich sein, ohne Rücksicht auf die Religion: deshalb wird dort kein Religionsunterricht erteilt.

Die öffentlichen Schulen zählten 550738 Schüler (302759 Knaben und 248079 Mädchen) und die privaten Schulen 251152 Schüler (108465 Knaben und 142677 Mädchen). Beachtung verdient es, daß von den Mädchen 63 Proz., von den Knaben 74 Proz. die öffentlichen Schulen besuchen. Der Verfasser schreibt den Unterschied der immer wachsenden Zahl der katholischen Mädchenschulen zu. Von den Kindern zwischen 6 und 13 Jahren — das ist die durch das Schulzwangsgesetz für den Schulbesuch vorgeschriebene Zeit — besuchten 5 Proz. oder 14749 Knaben und 21471 Mädchen noch keine Schule. Die Zahlen werden sich in den folgenden Jahren aber verringern. Analphabeten gab es bei den Rekruten noch 2,30 Proz. Nur drei Gemeinden gaben für die armen, dünn gekleideten und schlecht genährten Kinder zusammen 1202,21 Gulden aus. Die übrigen Gemeinden meinten, die Kasse für diesen Zweck nicht in Anspruch nehmen zu dürfen. Daß die Hilfe aber ungenügend ist, weiß jeder, der sich die Mühe nimmt, einige Untersuchungen auf diesem Gebiete anzustellen.

Ganz kostenlos ist der Unterricht nicht; wo möglich, wird Schulgeld gefordert. Doch gibt es 46 Proz. von den Schülern der öffentlichen Schulen, welche den Unterricht unentgeltlich bekommen, bei den nichtöffentlichen Schulen 23 Proz. Es gibt nur noch zwei Gemeinden, wo kein Schüler Schulgeld zu bezahlen braucht.

28 Schulen haben nur einen Lehrer; in 22 von ihnen hat der Lehrer 40 bis 50, in den übrigen sechs 50 und mehr Schüler.

Im ganzen arbeiteten an den öffentlichen Schulen 3062 Hauptlehrer, 63 Hauptlehrerinnen, 7398 Lehrer und 3967 Lehrerinnen, zusammen 14490 Personen. An den privaten Schulen lehrten in demselben Jahre (1902) 1021 Haupt-

Lehrer, 475 Hauptlehrerinnen, 2765 Lehrer und 2609 Lehrerinnen zusammen 6870 Personen. Wie man sieht, verhalten sich die männlichen und weiblichen Lehrkräfte bei dem öffentlichen Unterrichte wie 5:2, an den nichtöffentlichen Schulen wie 5:4.

Von den öffentlichen Lehrern und Lehrerinnen waren 38 nur 18 Jahre alt, 261 bis 19 Jahre alt usw. Der älteste war 70 Jahre. Weil das Gesetz an jeder Schule ein Schulhaupt von mindestens 23 Jahren fordert, sind die jüngsten Schulhäupter meist 30 Jahre und älter. So finden wir, daß von 3125 nur 148 von 23 bis 30 Jahre alt sind. Der älteste war 71 Jahre. Auf jede Lehrkraft kommen durchschnittlich 37 Schüler. Man bedenke aber, sagt Herr de Bries, daß dieses Bild in Wahrheit anders aussieht, weil es neben Klassen von 20 Schülern (an den Schulen für die Kinder der Reichen) auch Klassen von 50 und mehr gibt (an den Schulen der Armen). — Durch das Gesetz von 1901 sind die Gehälter der Lehrer verbessert worden; das Minimum ist 500 Gulden + 4×50 Gulden nach je 5 Jahren; für Lehrer, welche die Befähigung besitzen, Schulhaupt zu werden, ist das Gehalt 100 Gulden mehr, und für die Schulhäupter ist das Mindestgehalt 750 Gulden nebst freier Wohnung und Garten, dazu kommen dieselben Alterszulagen. Viele Gemeinden geben glücklicherweise mehr Gehalt als das Gesetz vorschreibt; denn die Mindestgehälter sind, da ein Gulden bei dem teuren Leben in Holland ungefähr $1\frac{1}{2}$ M. gilt, nicht hoch. — Reichs-Lehrerseminare gibt es sieben mit 570 Schülern; jeder Schüler empfängt für seinen Unterhalt 300 Gulden vom Staate, während der Unterricht unentgeltlich ist. Die andern nötigen Lehrkräfte werden durch die 93 staatlichen Normalschulen mit ihren 4593 Schülern, die 153 Normalschulen von Gemeinden oder Vereinen mit 3073 Schülern und durch Schulhäupter, welche gerne noch etwas verdienen, und dafür die besten Schüler ihrer Schule so weise zu machen versuchen, daß sie die Prüfung bestehen, vorbereitet. So gab es noch 147 Knaben und Mädchen, welche meinten, auf diese Weise tüchtige Lehrer und Lehrerinnen werden zu können. Der Verfasser verurteilt in scharfen Worten das Verhalten des Staates, so wenig Mittel wie möglich für die Vorbereitung zum Lehrerberuf bereitzustellen. Jeder Seminarischüler kostete im ganzen 702,52 Gulden und jeder Normal-
schüler 109,77 Gulden.

Kennen wir zum Schluß noch die Ausgaben des Staates für den Volksunterricht. Für jeden Schüler der öffentlichen Schulen sind die Kosten 28,77 Gulden, für jedes Kind der privaten Schulen (welche Unterstützung vom Staate bekommen) nur 4,92 Gulden.

Am Schlusse seines Werkes betont der Verfasser, wie z. B. jeder Richter, Arzt usw. dem Staate 7270,52 Gulden kostet und jeder Handwerksgeßell nur 366,08 Gulden. Er meint, daß der wissenschaftliche Unterricht für alle Kinder des Volkes erreichbar sein müsse und wendet darum seine Kollegen und Mitbürger auf, der arbeitenden Klasse in ihrem Streit um das allgemeine Wahlrecht kräftig zu helfen. „Denn ohne Entwicklung des Volkes keine Wohlfahrt des Volkes.“

2. Pädagogische Mitteilungen.

Die Drillgefahr in der Volksschule. Dazu bringt die „Tägl. Rundschau“ folgende Ausführungen aus der Feder von Gotthelf Schulz: Die Methode der Volksschule ist der Drill.

Diese Meinung ist weit verbreitet und findet besonders in den akademisch gebildeten Kreisen viele Vertreter. Das ist selbstverständlich ein großer Irrtum. Wohl gab es eine Zeit, wo der Drill in allen Schulen, den höheren und niederen, das Fieber schwang; aber seit der Epoche machenden Wirksamkeit Pestalozzis ist das Prinzip des entwickelnden, geistbildenden Unterrichts überall zur Anerkennung gelangt. An den wahrhaft königlichen Gedanken des großen Schweizer Pädagogen, seiner Liebe, seiner Begeisterung, entzündete sich der Eifer einer großen Schar der edelsten Männer des vorigen Jahrhunderts, die nicht müde wurden, die Ideen des Meisters methodisch auszugestalten und damit für den Unterricht nutzbar zu machen. Die deutsche Volksschule hat auf diese Weise

einen kostbaren methodischen Schatz gesammelt, der selbst den höheren Schulen zum Segen geworden ist. Drill ist äußerer Zwang, Vergewaltigung der Menschennatur, geistiger Tod; die gegenwärtige Methode der Volksschule aber ist Entwicklung, harmonische Ausgestaltung aller Kräfte, freudiges Leben. Sie zu hüten, zu pflegen, wirksam zu machen und weiter fort zu entwickeln, ist die Aufgabe sowohl der Lehrerschaft, als auch der Gemeinde- und Aufsichtsbehörden.

Man kann nicht behaupten, daß die Behörden die Erfüllung dieser Pflicht leicht genommen hätten. Die zahlreichen schriftlichen und mündlichen Anweisungen, die besonders in den letzten Jahren zur Regelung des Unterrichtsbetriebes ergangen sind, beweisen das Gegenteil. Woran liegt es nun, daß sich die Lehrerschaft gegenwärtig in einen scharfen Gegensatz zur Aufsichtsbehörde gedrängt sieht, der zwar nur leise ausgesprochen, aber tief empfunden wird? Der Drill steht wieder vor der Thür und verlangt gebieterisch Einlaß, ja in den Schulen der Berliner Vororte hat er bereits seine Herrschaft angetreten. Zwar schaut der alte Knabe mit einem neuen Gesicht drein, und sein Mantel hat einen modernen Schnitt, aber dem Kundigen wird es leicht, in den starren, geistlosen Zügen den Schultyrannen des 18. Jahrhunderts wieder zu erkennen. In der Methode der Volksschule sucht er seine Herrschaft aufs neue zu errichten, und sein Name ist: „Die zusammenfassende Frage“.

Unsere Leser denken gewiß noch mit Wonne jener Prüfungen, in denen sie nach jahrelangen Studien die ersten Vorbeere pflücken durften. Hannibals Übergang über die Alpen, das Fatum der Griechen, die tragische Schuld in Schillers Jungfrau von Orleans, der Pessimismus bei Schopenhauer, — diese und ähnliche Themen gaben ihnen Gelegenheit, die Resultate ihres Studiums in zusammenhängender Rede darzulegen. Freilich, mit der zusammenhängenden Rede wollte es zuweilen nicht recht klappen, denn das Reden ist nicht jedermanns starke Seite; aber die Herren Examinatoren drückten in dieser Beziehung ein Auge zu, wenn sie nur sonst ein reelles Wissen fanden. Was werden unsre Leser nun aber sagen, wenn sie hören, daß die obengenannte „zusammenfassende Frage“ das Prinzip des zusammenhängenden Vortrags in die Volksschule einführt, dergestalt, daß nicht nur die Schüler der Oberstufe, sondern auch diejenigen der Mittel- und Unterstufe, also auch schon die kleinen Sechsjährigen, auf solche Fragen mit einem freien Vortrag antworten sollen? Die Sache wird ihnen zunächst unglaublich erscheinen, sie ist aber dessen ungeachtet buchstäblich wahr.

Wie war es denn bisher? Der Lehrer brachte durch Vortrag, durch Experiment, durch Bild und Zeichnung den Unterrichtsstoff an die Kinder heran, führte sie durch leitende Fragen in die Sache hinein, ließ sie erkennen, urteilen, schließen und wirkte anregend und befruchtend auf Geist und Gemüt. Zum Schluß ließ er von sprachlich begabten Kindern, deren es in jeder Klasse nur wenige gibt, den behandelten Abschnitt mühelos zusammenfassen, während er sich im übrigen mit Antworten in einem Satz begnügte. Jetzt greift die Behörde den einen Teil, die Zusammenfassung, heraus, verlangt sie von jedem Kinde und macht sie damit zum A und O des gesamten Unterrichts. Nach der Erfüllung dieser einen Forderung wird der Fleiß und die Tüchtigkeit des Lehrers, die Güte des Unterrichts, der Standpunkt der Klasse bemessen. Der Hals ist gewiß ein notwendiges und nützliches Glied des menschlichen Körpers; aber zum Kropf erweitert, wird er eine traurige Last. Die zusammenfassende Frage ist die Kropfkrankheit des neuesten Unterrichts.

Da nur die wenigsten Kinder die zur Bewältigung der neuen Forderung nötige Sprachgewandtheit mitbringen, so muß der Lehrer der Natur durch Übung nachhelfen. Üben, üben, üben! Das ist das traurige Schiboleth des modernen Unterrichts. Der Drill ist der Drache, der Zeit und Kraft verschlingt. Die seine Unterrichtskunst wird durch das Handwerk ersetzt, die Individualität des Lehrers negiert, seine Berufsliebe unterdrückt. Er mag sich innerlich noch so sehr dagegen sträuben, gegen den Druck von oben ist er machtlos. Er spricht vor, die Kinder sprechen nach, bis die Antwort auf die zusammenfassende Frage „sitzt“. Das Gedächtnis wird gebildet, Verstand und Gemüt liegen brach, das Interesse verschwindet aus dem Unterricht, die Freude aus dem Herzen, — „und es herrscht die alte Nacht“.

Bei einer Revision zeigte sich der Lehrer in der Behandlung der zusammenfassenden Frage so vorzüglich, daß er das Erstaunen aller Zuhörer herausforderte. Die ganze Klasse beteiligte sich, alle Hände fuhren in die Höhe, und fast jedes Kind redete „wie geschmiert“. Da wandte sich der Revisor plötzlich an ein Kind mit der Frage: „Woraus hast du das gelernt?“ Der Herr gab damit indirekt der Meinung Ausdruck, daß die Kinder den Stoff aus einem Hilfsbuch auswendig gelernt haben könnten. Das Kind antwortete: „Von dem Herrn Lehrer“, und es blieb auf fortgesetzte Fragen bei dieser Antwort. Der Lehrer ging also rein aus der Sache hervor, aber charakteristisch ist es doch für die zusammenfassende Frage, daß der Revisor das Ergebnis derselben in vollkommener Gestalt für auswendig gelerntes Zeug halten mußte.

„Aber“, werden hier die Autoren des neuen methodischen Gedankens mit vollem Erstaunen einwenden, „das ist ja ganz gegen unsere Absicht. Wir sind verschiedene Gegner des Drills, wir wollen das bewährte Alte keineswegs verdrängen; wir wollen ihm nur ein neues Moment hinzufügen, und zwar mit dem Zweck, die Sprachfertigkeit der Kinder zu fördern und die Ergebnisse des Unterrichts zu befestigen.“ — Gewiß, an der guten Absicht hat noch niemand gezweifelt; aber die Befriedigung der neuen Forderung läßt tatsächlich für eine vertiefende Behandlung des Unterrichtsstoffes keine Zeit. Das mußten die Herren bei den Revisionen auch längst gemerkt haben, wenn sie nicht die zusammenfassende Frage mit der Kraft und Einseitigkeit einer neuen Liebe betonten.

Als ich einst in einer Unterklasse dem Unterricht zuhörte, fand ich die kleinen Knaben in der Beantwortung der zusammenfassenden Fragen auf der Höhe. Da stellte ich eine leichte Frage, die sich an das Denbvermögen der Kinder richtete, und die kleinen Redner blieben mir die Antwort schuldig. „Ja“, sagte der Lehrer, „eins kann ich nur. Entweder entwickle ich das Verständnis, oder ich übe die zusammenfassende Frage.“ Der Lehrer hatte recht.

Die preußische Volksschule hat einen so guten, wohlbegründeten Ruf, daß es an ihr etwas zu verlieren gibt. Familie, Gemeinde und Staat haben gleichmäßig ein Interesse daran, jede Neuerung abzulehnen, die den schwer errungenen Besitz unserer umfangreichsten Bildungsanstalt bedroht.

Wie der „Schulmeister“ sich entwickelt. Auf eine nicht allzu seltene Erscheinung weist ein Mitarbeiter der „Schweiz. Lehrerztg.“ hin. Er schreibt: „Aus dem Seminar tritt der junge Mann in seine Schulgemeinde heraus. In seiner anfänglichen Schüchternheit und dem bescheidenen Auftreten wirkt noch die angelernte Demut nach. Bald aber beginnt eine gefährliche Wandlung. Der Jüngling merkt, daß er mit seiner fragmentarisch-unorganischen Bildung immer noch beträchtlich über das Niveau der Schulgenossen dominiert. Der Abstand kommt ihm immer mehr zum Bewußtsein bei der selbstgefälligen Entgegennahme traditioneller Huldigungen. Wenn die Häupter älterer Leute sich achtungsvoll entblößen und die schönen Mädchen errötend nicken, wenn die Kinder bekräftigend rapportieren: „Der Herr Lehrer hat es gesagt“ usw., dann erwacht ein unberechtigt stolzes Selbstbewußtsein. Unberechtigt ist es, weil es einen falschen Untergrund hat. Der persönliche Wert des Lehrers an sich ist nicht gestiegen. Aber seine Stellung erlaubt ihm, auf ein Publikum zu schauen, das an allgemeiner Bildung meist unter ihm steht. Man sollte nun meinen, es wäre für einen gebildeten Menschen möglich, das Verhältnis so zu fassen, wie es tatsächlich ist; d. h. so: Wenn ich von der Zahl 13 abwärts gehe und sie mit 10, 7, 5 usw. vergleiche, so wird der Abstand immer größer, der Unterschied immer merkbarer, aber 13 bleibt 13 und nimmt an Wert um keine Einheit zu. Genau so verhält es sich mit Lehrer und Publikum, aber nur für den Beobachter, für den Lehrer selbst leider nicht, denn er ist keine konstante mathematische Größe, er hat vielmehr die Anlage, in irgend welcher Richtung zu wachsen. Das solipsistische Wachstum geht unmerklich auf folgende Weise vor sich: Der Lehrer erhebt das Publikum für einen Moment gleichsam auf sein eigenes Niveau, indem er dessen Urteil als authentisch betrachtet und dessen Benehmen als Ausdruck sachmännischer Anerkennung ansieht. Nach dieser Standeserhöhung kommt ihm aber doch gleich zum Bewußtsein, daß er seinen Richtern trotz alledem um ein gutes Stück voraus ist, und dieses Stück setzt er sich selbst zu! Der Prozeß vollzieht sich nur sehr

langsam, die Betroffenen bemerken den Wandel selbst nicht. Spricht man ihnen davon, so glauben sie es nicht oder werden böse. Verhüten läßt sich der Übelstand nur dann, wenn der junge Mann die moralische Kraft besitzt, von Anfang an der Überschätzung zu erwehren; und corrigieren läßt sich das eingerissene Übel nur durch den festen Entschluß zur Selbstreduktion. Aber täglich wiederholt sich dieselbe Situation und damit dieselbe Gefahr, und das ist das verhängnisvollste Factum, das über dem Lehrerstande schwebt. Das falsche, hohle Selbstbewußtsein stempelt jede Meinung und bloße Vermutung zur starren Behauptung — man ist ein „Schulmeister“ geworden. So entwickelt sich die pädagogische Karikatur, wenn Blickrichtung nach unten geht. Das Gemeindepublikum selbst, das unwissentlich am Übel mitschuldig ist, empfindet das Unnatürliche an seinem Lehrer weniger als der höher Gebildete, wenn er mit Lehrern in Verkehr kommt. Es ist eine natürliche Folge, daß der Lehrer das autoritative Verhältnis zu seinen Gemeindebürgern (und Schulkindern!) auf jede andere Situation zu übertragen geneigt ist. Im gleichen Selbstbewußtsein und nachdrücklich betonter Kundgebung tritt er auch Personen gegenüber auf, deren Horizont um einige Grade weiter reicht. So erscheint er nach oben und unten hin etwas wie ammaßend. Damit habe ich ein Factum konstatiert und zu erklären versucht. Hinweisen will ich noch darauf, daß es neben einer starken moralischen Selbstüberwindung noch ein anderes Mittel gibt, um den Dämon leerer Einbildung zurückzuweisen, nämlich einen tiefgründigen Besitz an positiven Kenntnissen. Leider muß der Lehrer seine Kräfte zu früh in der Praxis abforbieren, und die Weiterbildung bleibt oft ein frommer Wunsch. Das ist eine Zwangslage mit der unausbleiblichen Folge, daß jeder Lehrer in Gefahr schwebt, Schulmeister und Pedant zu werden; darum ist auch etwas Universitätsstudium oder ein Studium im Auslande so wohlthuend.

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Das Wesen der Religion. Dargestellt an ihrer Geschichte von Professor D. Wilhelm Boussset in Göttingen. Verlag von Gebauer-Schwetschke m. b. H. in Halle a. d. Saale. Broschirt M. 4, gebd. M. 5.

Das Werk hat einen überaus reichen Inhalt. Es ist in einer Sprache geschrieben, die jedem verständlich ist. Die Darstellung ist eine sehr anschauliche, fesselt von der ersten bis zur letzten Seite und erhebt sich oft zu hohem, begeisterten Schwunge. Das Buch ist den besten wissenschaftlichen Werken zur Verteidigung des Christentums zuzurechnen. Falde.

Chemische Experimente. Handreichung für Lehrer und Seminaristen von Dr. phil. Th. Peters, M. Salomon, D. Meyer, gebd. M. 2,80. Verlag von Gebauer-Schwetschke m. b. H. in Halle a. d. Saale.

In einem einleitenden Kapitel über Moleküle und Atome geben die Verfasser an der Hand gut gewählter Beispiele zunächst eine kurze Einführung in die wissenschaftlichen Anschauungen, die der modernen Chemie zugrunde liegen. Hierauf werden in 25 Abschnitten über 600 chemische Schulversuche vorgeführt. Jeder Abschnitt beginnt mit einem allgemeinen Teile. Derselbe enthält in der Hauptsache eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die in den nachfolgenden Experimenten gewonnen werden sollen. Das ganze Buch ist gut ausgestattet und praktisch sehr wertvoll.

Zwanzig Psalmen. Für die Schule erläutert von Franz Schulz und Robert Eriebel. Verlag von Karl Dülfer in Breslau, geh. M. 1,20, gebd. M. 1,60.

Das Buch bringt die Bearbeitung der in der Schule gebräuchlichsten Psalmen. Die auf biblische Beweiszstellen gegründeten Wort- und Sacherklärungen sind kurz und zutreffend, die Zusammenfassungen, Inhaltsangaben und Übersichten sind klar und bestimmt, die Gliederung ist recht gut gelungen.

Falde.

Leitfaden der biblischen Geographie. Von Liz. Dr. E. Preuschen.

Verlag von Emil Roth in Gießen. Preis br. M. 1, —

Die Darstellung gründet sich auf die besten geographischen und kartographischen Werke und ist dem neuesten Stande des Wissens angepaßt. Seitdem man erkannt hat, daß Geographie und Geschichte nicht zu trennen sind, wird dieses neue Hilfsmittel vielen Lehrern und Geistlichen willkommen sein. Es wird und kann jedem Freunde der biblischen Geschichte als Ratgeber zur Seite stehen, wenn er sich in die Örtlichkeiten versetzen will, an denen sich die heilige Geschichte abgespielt hat. Die wichtigsten Städte sind durch Abbildungen veranschaulicht. Falde.

Praktisches Handbuch für den neuzeitlichen Zeichenunterricht an allgemein bildenden, gewerblichen und Lehrerbildungsanstalten.

Von Wilhelm Krause, Zeichenlehrer in Breslau und ein Kapitel über Linear- und Projektionszeichnen von Herm. Knobloch, Zeichenlehrer in Breslau. Verlag von Priebe's Buchhandlung. Preis M. 1,80.

Die in neuerer Zeit so viel besprochene Kunst Erziehungsfrage hat auch den Zeichenunterricht in den Mittelpunkt des allgemeinen Interesses gerückt. Durchgreifende Reformen auf diesem Gebiete, welche mit einer vollständigen Umwälzung der bisherigen Unterrichtsweise endigten, waren die unmittelbare Folge dieses Interesses. Es ist deshalb jeder Baustein, der für die Fügung eines festen Hauses zur allseitig ersehnten ruhigen Entwicklung des Zeichenunterrichts herbeigetragen wird, willkommen. Ein solcher Baustein ist das vorliegende Buch. Falde.

Wartburgstimmen. Halb-Monatschrift für das religiöse, künstlerische und philosophische Leben des deutschen Volkstums und die staatspädagogische Kultur der germanischen Völker. Redaktion: E. Clausen-Eisenach. Thüringische Verlags-Anstalt Eisenach und Leipzig. Bezugspreis: vierteljährlich 4 Mk. einschließlich der Zustellung unter Kreuzband.

Das zweite Augustheft der Wartburgstimmen setzt unter „Kulturpolitik und Staatspädagogik“ die Behandlung des Gedankens „Individualismus“ fort und zwar in den beiden Aufsätzen: „Die Pflege der genialen Persönlichkeit“ von Dr. Kiefer, Stuttgart und: „Nießisches neue Moral“ von Dr. Schubert Friedrichshagen. Die „Pädagogische Umschau“ enthält einen zusammenfassenden Rückblick auf die zahlreichen und bedeutsamen Veranstaltungen und Versammlungen dieses Sommers, die zum Schul- und Bildungswesen in Beziehung standen. Hier sehen die Wartburgstimmen ihre Bestrebungen fort durch Betonung der Freiheit der Schule, des so notwendigen Kampfes gegen die unsere Jugend vergiftende Schmutz-literatur und besonders für ein nationales Erziehungsprogramm, damit wir klar denkende, mit ihrem ganzen Denken und Fühlen in unserer Zeit wurzelnde Männer durch die Schule heranbilden. Unter „Natur- und Geisteswissenschaften“ dürfen die Abhandlungen „Ein Ausflug ins Weltall“, „Arten und Ursachen der Erdbeben“, Spielen verschiedene Tierarten miteinander“ und „Der Begriff der Individualität“ allgemeinen Interesses sicher sein. Besonders der letztere Aufsatz ist dazu angetan, über jenen Begriff den meisten Lesern Klarheit zu geben. Wie uns die Schriftleitung mitteilt, werden die Septemberhefte dem „Sozialismus“ gewidmet werden, die Oktoberhefte dagegen sich mit der „Jesuitenfrage“ befassen. Diese Hefte versprechen also Fragen zu beleuchten, die für unsere Zeit von ganz besonderer Bedeutung sind. Falde.

Handarbeiten für Elementarschüler von Ed. Dertli, Lehrer in Zürich, herausgegeben vom Schweiz. Verein zur Förderung des Handarbeitsunterrichtes für Knaben mit finanzieller Unterstützung von Seite der Schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft. III. Heft (9. Altersjahr). 43 Seiten 8°-Format mit 200, zum Teil farbigen Illustrationen. (Zürich, Verlag: Art. Institut Drell Fäbli.) Preis 1,20 M.

Für Mütter und Erzieher ist es eine bekannte Tatsache, daß die Kinder brav und zufrieden sind, sobald man ihnen eine passende Beschäftigung anweisen kann. Eltern und ältere Geschwister sind nicht immer in der Lage, den Kleinen an die Hand gehen zu können, und überdies gebriert es in der Regel an der

Kenntnis von passenden Arbeiten für die Kinder der unteren Schulstufen. Da kommt eine Anleitung zu leichten und dennoch lehrreichen Arbeiten gewiß mancher Familie und manchem Lehrer gelegen. Schere, Maßstab, Stift und Pinsel sind überall vorhanden, und mit Hilfe des vorliegenden 3. Heftes ist es leicht, die Kinder zum Herstellen von einfachen Gegenständen aus Ton, Papier und Halbkarton, sowie zum Zeichnen und Malen zu veranlassen. X.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur. Von Professor Dr. Anselm Salzer. 12. u. 13. Lieferung à 1 Mk. Vollständig in 25 Lieferungen. München, Allgem. Verlags-Gesellschaft m. b. H.

Dr. J. C. A. Heßes **Leitfaden der deutschen Sprache** für höhere und niedere Schulen, sowie zum Selbstunterricht. 27. Auflage, bearbeitet von Dr. Otto Lyon. Preis M. 1,80. Verlag von J. F. Steinkopf.

E. Baur, **Rechenbuch in Aufgaben und Auflösungen.** Dritte, durchaus umgearbeitete Auflage. Preis M. 3,80. Verlag von J. F. Steinkopf.

Dr. Georg Wismann, **Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu.** Preis M. 2, geb. M. 2,50. Dresden, Verlag von Weyl & Kämmerer. (Fortsetzung folgt.)

IV. Briefkasten.

J. Fr. Bodum, Apenrade. Über Ihre Anfrage werde ich Ihnen schriftliche Mitteilung machen. Ich bin gern bereit, Ihren Wünschen entgegenzukommen.

K. E., Spandau. Ich mache Sie aufmerksam auf das im Verlage von E. F. Thienemann in Gotha erschienene Heft: „Zum Universitätsstudium der Volkshochschule“, Gutachtliche Äußerungen deutscher Hochschullehrer, erbeten und veröffentlicht von B. Hofmann.

C. H. in A. Sie finden in dem beiliegenden Prospekt der Firma Nicolay & Co. in Hanau und Zürich, betr. Dr. Hommels Haematogen, was Sie suchen. — Depots in allen Apotheken.

G. G., Ottershagen (Sieg.). Ihre Arbeiten sind allesamt hier. Baldmöglichst werde ich sie berücksichtigen. Welche Werke wünschen Sie? Freundlichen Gruß.

Freund von Aus der Schule. Herzlichen Dank für die Aufklärung zum Artikel über die Romintner Heide. Sie wird gelegentlich verwertet.

G. R. Ihrem Zwecke entsprechen Reinholds Anschauungsbilder. Neue Ausgabe. Für Ihre Zwecke empfehle ich: Deutsche Märchenbilder und Handwerksbilder.

K. Lebenskraft. Für uns ist der Streit, ob es eine Lebenskraft gäbe oder nicht, gänzlich müßig, da „Kräfte“ etwas ganz Mystisches sind, sich nicht beobachten lassen, also auch nicht Objekt der Naturforschung sein können, deren Aufgabe in der Erforschung der Tatsache im Hinblick auf die Gewinnung höherer Begriffe besteht.

D. W. E. Sie fragen, wie man Baumzweige zum Zwecke des Zeichnens derartig imprägniert, daß sie die Blätter nicht abwerfen und wie natürliche Zweige völlig frisch und beweglich bleiben. Im allgemeinen soll es genügen, die Zweige in eine mäßig verdünnte Lösung von Glycerin oder Chlorkalcium längere Zeit einzulegen, um zu erreichen, daß kein Welken eintritt. Falls Sie den Versuch machen, teilen Sie uns, bitte, den Erfolg mit.

E. H. in K. Wenn Sie eine gute preiswerte Cigarre suchen, wenden Sie sich doch an die Bremer Cigarrenfabrik von Heinrich Müller. Die vielen Anerkennungen dürfen ein Beweis der Leistungsfähigkeit dieser Firma sein. Unserer heutigen Nummer liegt ein Prospekt, aus dem Sie Näheres erfahren, bei.

J. Das an der Spitze stehende Gedicht können Sie bei der Feier sehr gut verwerten. Freundlichen Gruß.

W. Um unliebsame Verzögerungen zu vermeiden, bitten wir unsere Mitarbeiter, uns bei Wohnungswechsel umgehend Nachricht zu geben.

Für die Schule.

Das ästhetische Grundgesetz in Natur und Kunst.

Von Lehrer Hans Schramm, Nürnberg.

(Schluß.)

Nachdem wir das Wesen des goldenen Schnittes kennen gelernt haben, können wir zur Betrachtung desselben in Natur und Kunst übergehen.

I. Was den goldenen Schnitt in der Natur betrifft, so haben bezüglich des normalen, schönen, gesunden menschlichen Körpers Zeising, Pfeifer, Wittstein und Goeringer folgende, dem goldenen Schnitt exakt entsprechende Proportionen gefunden, die sich mit Hilfe des goldenen Birkels leicht nachweisen lassen.

Nimmt man die ganze Länge des menschlichen Körpers vom Scheitel bis zur Fußsohle in den „aufrechten“*) goldenen Birkel, so fällt der 3. Punkt auf die Taille oder Gürtellinie, d. h. auf die Falte, die sich ergibt, wenn sich der Körper nach vorne oder nach rückwärts beugt; vorne fällt dieser Punkt auf das untere Ende des Brustbeins, hinten auf den 5. Lendenwirbel.

Nimmt man die Linie Scheitel — Fußpunkt in den umgekehrten goldenen Birkel, so zeigt der 3. Punkt die Stelle an, wo bei herabhängendem Arme die Spitze des Mittelfingers zu liegen kommt. Wir bezeichnen diesen Punkt als Oberschenkelpunkt.

Die Linie Taille — Scheitel ist somit gleich der Linie Fußpunkt — Oberschenkelpunkt.

Faßt man die Länge Taille — Scheitel in den goldenen Birkel, so fällt der 3. Punkt auf die untere Begrenzungslinie des Kinns; durch den Minor ist hier die Kopflänge gegeben.

Nimmt man hierauf die gleichlange Linie Fußpunkt — Oberschenkelpunkt in den goldenen Birkel, so bezeichnet der 3. Punkt genau eine Stelle 1 cm unterhalb der Kniescheibe, das ist derjenige Punkt, mit dem der Oberschenkel beim Knien abschneidet. Der Unterschenkel ist somit gleich der Oberrumpflänge Taille — Kinnpunkt.

*) Der Major ist unten, der Minor oben.

Die Linie Kinnpunkt — Taille ist Major zu der Linie von der Taille abwärts bis zu dem Punkte, wo die „Spaltung der Beine“ beginnt.

Da die Linie Taille — Kinnpunkt auch Major ist zur Kopfhöhe, so ergibt sich hieraus, daß die Partie Taille — Spaltungspunkt der Beine gleich ist der Kopfhöhe.

Nimmt man die Linie Taille — Spaltungspunkt der Beine als Minor an, so ist der dazugehörige Major nach unten die Länge des Oberschenkels bis zum Kniepunkt; somit ist auch der Oberschenkel gleich der Oberrumpflänge.

Der ganze menschliche Körper besteht somit aus 3 Oberrumpflängen (Taille — Kinnpunkt, Ober- und Unterschenkel) und 2 Kopflängen (Kinnpunkt — Scheitel, Taille — Spaltungspunkt der Beine).

Die Länge des Fußes ist Minor zur Länge des Unterschenkels; somit entspricht die Fußlänge der Kopfhöhe. Die Schulterbreite von Acromion (das ist der äußerste Knochen an der Schulter) zu Acromion ist gleich der Oberrumpfhöhe. Der Major zur Schulterbreite ist der Kopf.

Ebenso verhalten sich die Verhältnisse des Kopfes nach der Regel vom goldenen Schnitt. Faßt man z. B. das ganze Gesicht in den goldenen Zirkel, so ist der 3. Punkt die Nasenwurzel, beim umgekehrten Zirkel ist der 3. Punkt die Nasenspitze. Der Major gibt hier zugleich die Breite des Gesichtes an, also das Oval. Nimmt man Nasenwurzel — Kinn in den umgekehrten Zirkel, so ergibt der 3. Punkt die Mundspalte. Ebenso läßt sich der Arm und die Hand mit den einzelnen Fingergliedern nach dem goldenen Schnitt konstruieren. Die Länge der Hand mit den einzelnen Fingergliedern bildet eine regelmäßige 4gliedrige „goldene Reihe“. — Betrachten wir den Körper bei ausgebreiteten Armen, so ist die Spannweite gleich der Körperhöhe.

Es würde zu weit führen, alle Verhältnisse, welche sich am menschlichen Körper nach dem goldenen Schnitt ergeben, hier aufzuzählen; diese finden sich bei Handhabung des goldenen Zirkels von selbst.

Ich habe an berühmte Meistergemälde aus alter, neuer und neuester Zeit den goldenen Zirkel angelegt, u. a. an „Ecce homo“ von Guido Reni, an „Mona Lisa“ von Leonardo da Vinci, an „Lavinia“ von Tizian, an „Jane Seymour“ von Hans Holbein, an die „Sirtinische Madonna“ von Raffael, an Dürers „Selbstporträt“, an „Hieronymus Holzschuher“ von Dürer, an zwei nackte allegorische Frauengestalten von Hans Baldung im german. Museum zu Nürnberg, an Rembrandts „Selbstbildnis“, an Rupehtys „Selbstbildnis“, an die „Blumenkönigin“ von Ed. Bission, an die „Schönheit“ von Hubert von Herkomer, an die „Nymphen“ von E. Reith, an „die Rose des Südens“ von A. della Corte, an „Evchen“ von Lingner, an „Bismarck“ von Lenbach, an „Richard Wagner“ von Torggler, und konnte bei sämtlichen Figuren die Proportion des goldenen Schnittes konstatieren.

Welche Gefühle und Gedanken beschleichen uns aber, wenn wir diese Kunstwerke ohne Zirkel, ganz unmittelbar auf uns einwirken lassen, mit anderen Worten, wenn wir uns so ganz dem „Kunstgenuß“ hingeben? Wir empfinden unwillkürliches Gefallen und gewinnen den Eindruck, daß wir harmonisch gegliederte, vollendete Schöpfungen der Kunst, treue Wiedergaben der Natur vor uns haben. —

Auch bei den Tieren findet der goldene Schnitt Anwendung: Die Länge der vierfüßigen Tiere vom Kopfe bis zum Standpunkt der Hinterfüße wird durch den Standpunkt der Vorderfüße nach dem goldenen Schnitte geteilt. Diese Regel gilt für das Krokodil und den Walfisch ebenso wie für das Pferd.

Bei den vollkommeneren Tieren, wie bei dem Pferde, dem Jagdhund ist auch der Abstand des Bauches vom Boden Major zu dem Leib des Tieres vom Bauche bis zum Rücken. Die Augen teilen die Kopflänge nach dem goldenen Schnitt.

Bei den Vögeln wird die ganze Länge vom Schnabel bis zum Steiß durch den Standpunkt der Füße am Fußgelenk nach dem goldenen Schnitt geteilt, so daß der Major vorne, der Minor hinten ist.

Auch im Pflanzenreich ist der goldene Schnitt das Grundgesetz der Gestaltbildung. Dies hat im Einklang mit Dr. Zeising besonders Matthias konstatiert.*) Wenn man einen Sprößling von einer Weißdornhecke zur Hand nimmt und von einem beliebigen Blatte an „5“ Blätter abzählt, so zeigt sich, daß das 6. Blatt genau senkrecht über dem zuerst gezählten sitzt. Dieselbe Erscheinung bemerkt man auch bei vielen anderen Pflanzen, so bei der Eiche, der Esche, der Pappel, der Johannisbeere, bei dem Kraut der Kartoffel, der Schafgarbe, der Melde.

Betrachtet man aber einen Lindenzweig, so wird man bemerken, daß schon das 3. Blatt sich senkrecht über dem Anfangsblatte befindet, und daß man in diesem Falle nur „2“ Blätter vorwegnehmen darf, um jenes zu erreichen. Dieselbe Anordnung ist auch an den Haselsträuchern und Ahornzweigen wahrzunehmen.

Bei anderen Pflanzen, wie z. B. bei der Erle, sind „3“ bei dem Färberginster, dem Wegebreit, dem großen Löwenmaul sind „8“, bei der bunten Vinde, dem weichen Storchschnabel, dem Mauerpfeffer sind „13“ Blätter vorweg zu zählen, bevor man dasjenige erreicht, welches über dem ersten senkrecht steht.

Die genannten Zahlen 2, 3, 5, 8, 13 lassen sofort erkennen, daß sie jener eigentümlichen Reihe angehören, welche wir bereits als ein arithmetisches Hilfsmittel für die Bestimmung des Majors und Minors nach dem goldenen Schnitte, als goldene Reihe bezeichnet haben.

Beide Erscheinungen, nämlich die verschieden angeordnete Wiederkehr der Knospenstellung**) und die daraus hervorgehende bestimmte Anzahl der Blätter bis zu einer Wieder-

*) Nach Pfeiffer war Kepler der Erste, welcher auf den Zusammenhang des goldenen Schnittes mit der Pflanzenwelt hingewiesen hat.

**) Das Schimper'sche Gesetz der Blattstellung. — (Schimper, Professor der Naturwissenschaften zu München, † 1867.)

kehr sind somit in der That ein Ergebnis der Einwirkung des Gesetzes des goldenen Schnittes.

Die sämtlichen Blätter, die auf der Strecke zwischen zwei senkrecht übereinander befindlichen Knospen vorkommen, bilden eine in sich abgeschlossene Gruppe, und diese wird mit dem Namen Wirbel oder Wirtel bezeichnet.

Die einzelnen Wirbel werden nach der Anzahl der zu ihnen gehörigen Blätter benannt. Man hat daher einen „dreiblättrigen“ Wirbel, z. B. bei der Erle, einen „fünfbältrigen“ bei der Eiche, einen „achtblättrigen“ bei dem Gartenkohl usw. In jedem Wirbel ist außerdem auch die Anzahl Windungen der Blätterreihen um den Zweig nach den Bestimmungen des goldenen Schnittes festgestellt. In dem dreiblättrigen Wirbel findet ein „einmaliges“ Herumlaufen, in dem fünfbältrigen ein „zweimaliges“, in dem achtblättrigen ein „dreimaliges“, in dem dreizehnblättrigen ein „fünfmaliges“ Herumwinden der Blätterreihe um den Trieb bestimmter Pflanzen statt.

Die Zahl der Blätter eines Wirbels steht zu der Zahl der Windungen in einem unabänderlichen Verhältnis und zwar in einem solchen, daß die Zahl der Windungen den Minor und die über die Zahl der Windungen hinausgehende Zahl der Blätter des Wirbels den Major darstellt. Wenn also ein Wirbel „fünf“ Blätter enthält, so wird der Minor in Rücksicht auf die Zahl der Windungen „zwei“ und der Major nach dem Überschuß der Blätter über zwei, nämlich von zwei an bis fünf, „drei“ heißen. Bei dem dreizehnblättrigen Wirbel sind demnach „fünf“ und „acht“ und bei dem einundzwanzigblättrigen acht und dreizehn die Zahlen für den Minor und den zugehörigen Major.

Auch bei der Fruchtbildung zeigt die Natur überall das Bestreben, durch Anwendung der einfachsten Mittel Gegensätze in der Form zu erzeugen und diese Gegensätze nach den Forderungen des goldenen Schnittes wieder auszugleichen.

Man bemerkt das unausgesetzte Hinarbeiten der Natur auf das genannte Ziel in der auffälligen Verschiedenheit, welche sie in den Abmessungen der Länge und der Dicke der meisten Fruchtgebilde herzustellen sucht. Man erkennt diese Bemühung in der Art und Weise, wie sie die schützenden Hüllen der Früchte, z. B. die Becher, Kapseln, Hülsen, Schoten, Zapfen usw. gliedert und anordnet, wie sie die Erhebungen und Senkungen, die Adern, Rippen, Streifen, Wülste und Buckeln auf der Oberfläche aneinanderfügt oder verlaufen läßt.

Durch die wohlgefälligen Eindrücke, welche die Gestaltung und Anordnung der genannten Teile der Früchte auf den Beschauer hervorbringen, hat sich die Kunst bewogen gefunden, auch diesen Gaben der Natur recht viele Motive für ihre Formensprache zu entlehnen, so z. B. die Gestalt der Weintraube, des Granatapfels, des Pinienzapfens, der Ananas, der Eichel, der Distel, des Apfels, und dieselben bei ihren Schöpfungen, natürlich immer den Stoffen und Zwecken der letzteren

angemessen, in Anwendung zu bringen. Endlich hat Zeising auch im Mineralreiche, namentlich bei Bildung der regulären Kristalle, den goldenen Schnitt konstatiert.

Kübler bezeichnet das Dodekaeder, welches ja von zwölf regulären Fünfecken begrenzt wird, als die schönste Kristallisationsform.

II. Wenn der goldene Schnitt wirklich das „Urgesetz aller stofflichen Organisation“ und zugleich die Grundlage das Schönen ist, wenn gerade der menschliche Körper als die höchste Erscheinungsform aller irdischen Entwicklung so ganz nach dem goldenen Schnitt aufgebaut ist, so muß es doch auch gewiß sein, daß alles, was Menschen schaffen, auch nur dann unwillkürliches Gefallen erregt, und als vollkommen erscheint, wenn es dem Gesetze des goldenen Schnittes entspricht.

Den Beweis hierfür geben uns die Kunstschöpfungen aller Zeiten, in erster Linie natürlich die Darstellung des menschlichen Körpers selbst, wie z. B. die Venus von Milo, die Sixtinische Madonna, die Madonna della Sedia, die heilige Cäcilia von Raffael, die Venus von Medici, der Apollo Belvedere im Vatikan, der Martissos zu Neapel*).

Ja, vor allem Raffael di Santi und Leonardo da Vinci, diese großen Meister der harmonischen Komposition, sie haben in ihren Werken nicht nur sich, sondern auch dem goldenen Schnitte ein Denkmal gesetzt „aere perennius“.

Es stimmen auch nach Goeringers Untersuchung alle Maßbestimmungen der eingangs erwähnten Künstler mit den obigen Proportionen im großen und ganzen überein, nur haben jene alle den Fehler, daß sie eben nur Maße, starre Zahlen sind.

„Daß es bei einem Kunstwerk neben der göttlichen Proportion auch auf die Linienführung, Bewegung, auf den Wechsel von Licht und Schatten, auf das Kolorit ankommt, ist wohl selbstverständlich; daß aber die Verhältnisse die Hauptsache sind, geht unzweideutig daraus hervor, daß uns eine Figur, welche im übrigen ganz gut, in bezug auf die Verhältnisse aber fehlerhaft ist, nicht gefällt und auch daraus, daß uns eine Figur gerade von der Seite aus am besten gefällt, von wo aus die Schönheitsverhältnisse am deutlichsten in die Augen fallen.“

Diese Ansicht herauszufinden ist Aufgabe des Künstlers, und das ist nur möglich nach Maßgabe des goldenen Schnittes. (Dr. Goeringer.) Und nicht nur bei der Darstellung einer einzelnen Figur ist der goldene Schnitt von Wichtigkeit, sondern ebenso auch bei Landschaften, Stilleben, Gruppierungen. Das erhabenste Beispiel namentlich in letzterer Beziehung haben wir am

*) Darum dürfen wir wohl sagen: der goldene Schnitt ist ebensosehr eine menschliche, wie göttliche Proportion, „proportio divina et humana“; und der letzte und tiefste Grund ist wohl darin zu suchen, daß die menschliche Kunsttätigkeit eine Nachahmung der schöpferischen Tätigkeit der Gottheit ist. (Weiser, der goldene Schnitt.)

„Abendmahl“ von Leonardo da Vinci, das von bedeutenden Kennern als das größte Meisterwerk bezeichnet wurde, das überhaupt existiert.

Dr. Goeringer hat dasselbe mit dem goldenen Zirkel geprüft und kam zu folgendem Urtheile:

„Wir sehen hier die Verhältnisse des goldenen Schnittes in der minutiösesten Weise durchgeführt. Die Gruppierung ist gleichsam mit dem goldenen Zirkel konstruiert.“

Es sind die zwölf Apostel je zu dreien in vier Gruppen geteilt. In jeder Gruppe sind die drei Köpfe so angeordnet, daß die Gesichter als hauptsächlich interessierender Teil des Kopfes, nach dem goldenen Zirkel zueinander stehen. Fassen wir jede der vier Gruppen als ein Ganzes auf und suchen wir den Schwerpunkt einer jeden Gruppe, so werden wir finden, daß sowohl die beiden Gruppen rechts, wie die links so angeordnet sind, daß sie zur Hauptfigur im Verhältnis des goldenen Schnittes stehen.

Nehmen wir nun den Schwerpunkt des ganzen Bildes, so ist auch dieser nach dem goldenen Schnitt, etwas rechts von der Hauptfigur, im ganzen Bilde angebracht.

Auch die Abstände der einzelnen Gruppen voneinander und von der Hauptfigur sind nach dem goldenen Schnitt bemessen.

Dasselbe ist auch der Fall bei den Falten des herabhängenden Theiles des Tischtuches. Dieses harmoniert dann wieder zu der Breite der Aufsicht des Tisches und zu der Fläche unterhalb bis an den unteren Rand des Bildes. Tisch — oberer Fensterrand — Zimmerdecke und die Breite der drei Fenster sind ebenfalls nach dem goldenen Schnitt.

Trotzdem nun in diesem Bilde alles gleichsam so mit dem Zirkel abgemessen ist, so fällt es doch nicht auf, sondern macht den Eindruck des Selbstverständlichen, Natürlichen, Ungezwungenen und berührt nur angenehm. Denn gerade das Schönheitsgefühl sagt uns, daß diese Anordnung die beste ist.

Wenn man auf das Innere der Gemälde eingeht, so findet sich mehrfach Anlaß, den goldenen Schnitt aufzusuchen. So ist bei Landschaften diejenige Linie, welche immer zuerst ins Auge fällt, der Horizont; mag nun der Horizont unmittelbar sichtbar sein, wie in den Fällen, wo der Hintergrund Meer oder ebenes Land darstellt, oder mag er erst aus den Daten, welche das Bild darbietet, konstruiert werden müssen, in jedem Falle gilt hier nach Claude Lorrain die Regel: Der Horizont soll in der Höhe des goldenen Schnittes liegen, wenn das Bild einen gefälligen Eindruck machen soll.

In den berühmten Gemälden „Die Blinde“ von Biglheim, oder in der „Madonna la belle jardinière“ von Raffael, oder im „Tod des Tiberius“ oder im „Tod Julius Cäsars“ von Piloty wirken die einzelnen Figuren deshalb so wohlthuend, weil sie nach den Verhältnissen des goldenen Schnittes sowohl an sich, als auch in den Raum gezeichnet sind.

Eine Allee wird sich im Landschaftsgemälde am schönsten aus-

nehmen, wenn die Zwischenräume zwischen den einzelnen Stämmen eine regelmäßige „goldene Reihe“ bilden.

Reising, Bochenek, Pfeifer, Goeringer, Otto Lohr haben mit großer Einhelligkeit konstatiert, daß die Proportionalität des goldenen Schnittes bei allen schönen Bauten aller Stilarten, von den Ägyptern angefangen bis in die Neuzeit, bis in die Details vorhanden ist. „Der Schönheitsinn der Künstler hat eben überall das Richtige getroffen, und der eine oder andere hat wohl aus diesem unmittelbaren Schaffen heraus ein Gesetz deduziert und durch Maßangaben fixiert, aber die Seele all dieser Maße ist der goldene Schnitt.“

Den goldenen Schnitt in klarster Prägung zeigt das Parthenon, anerkannt das schönste Bauwerk des griechischen Altertums, ebenso der Constantinsbogen in Rom, „ein Bauwerk so schön, daß es schöner nicht gedacht werden kann“. Bei beiden Baudenkmalern ist nach Otto Lohr keine Linie, keine Länge, welche nicht mit einer andern im goldenen Verhältnis stünde. Bezugnehmend auf den Constantinsbogen schreibt der Bildhauer Otto Lohr in München: „Ein Beweis, daß bei einem Bauwerk, bei dem die Regel vom goldenen Schnitt nicht oder nur wenig eingehalten ist, die feine künstlerische Wirkung fehlt, ist der Abklatsch des Constantinsbogens: das Siegestor in München.“

Gerade die Hauptschönheiten des Constantinsbogens, die feinen Verhältnisse, fehlen beim Siegestor, z. B. die schöne Säulenstellung, die Verhältnisse der Tore zueinander und zum ganzen Bauwerk.

Durch die nach den Regeln des goldenen Schnittes fehlerhafte Stellung der Säulen wirkt das Mitteltorstück entschieden zu eng. Dadurch ist das Tor selbst wieder zu schmal und zu hoch. Der Beschauer hat das Gefühl, als müßte er das Tor auseinanderchieben. Wenn man beide Bauten vergleicht, so bleibt es wirklich unerklärlich, warum die Maße des Constantinsbogens nicht direkt beim Bau des Siegestors verwendet wurden. Wollte der Erbauer das klassische Vorbild verbessern?“ — Lohr hat die Höhenmaße des Constantinsbogens mit den Körpermaßen der menschlichen Figur verglichen und gelangt zu folgendem Schlusse: „Der Constantinsbogen ist ein sehr treffender Beweis dafür, daß der Künstler nach den Maßen, nach denen er selbst gebaut ist, schafft, daß der Künstler sich selbst im Kunstwerk wieder bildet.“

Wohl hat auch die Symmetrie Geltung, aber immerhin eine sehr beschränkte. Goeringer sagt: „Zwei gleichlange Teile, Linien usw. lassen den Künstler kalt, tun seinem Gefühl weh, sie stehen zu unvermittelt nebeneinander, man hat unbedingt das Empfinden, daß zwei solche Größen einander fremd gegenüber stehen und daß es erst eines Bindegliedes bedarf, um sie dem Auge angenehm zu machen.“

Und dieses Binde- oder Mittellglied zwischen den einzelnen gleichlangen Teilen kann und darf nur der denselben gemeinsame Major oder Minor des goldenen Schnittes sein, wenn die Symmetrie Leben und künstlerische Bedeutung haben soll.

So ist in dem Constantinsbogen zu Rom das Mitteltor nach Höhe und Breite der gemeinsame Major zu den beiden Seitentoren. In einem ähnlichen Verhältnisse steht im „Abendmahl“ von Leonardo da Vinci das Mittelfenster zu den symmetrischen Seitenfenstern. So finden wir fast in jedem gegliederten Baue von architektonischem Reize drei Teile, die sich nach dem goldenen Schnitte zueinander verhalten und zwar meist in der Art, daß der Mittelbau Major ist zu den symmetrischen Seitenteilen. Dies ist anerkannt die schönste Dreiteilung, die überhaupt möglich ist. Manchmal ist auch der Mittelbau Minor und je ein Seitenteil Major. Das Vorbild für die erstere Einteilung ist der Kopf, welcher als Major zwischen den Schultern steht.

In enger Beziehung zur Kunst und Architektur steht das Kunstgewerbe. Hier haben Zeising, Pfeifer und Matthias den goldenen Schnitt als das „bildende Motiv“ bei den verschiedensten kunstgewerblichen Erzeugnissen alter und neuer Zeit festgestellt, so an ägyptischen Wassereimern, persischen Vasen, am etruskischen Bronze-eimer, an der Hydria, dem ältesten griechischen Wassergefäß, an griechischen und römischen Amphoren und Urnen, an altdeutschen Humpen, an modernen eisernen Kassetten, an Wandschränken, Schreibtischen, Fenstergittern, Leuchtern, Ornamenten, Tischen, Musikinstrumenten. Unter den Musikinstrumenten ist es vor allem das „Meisterinstrument“, die Violine, welche vollständig nach dem goldenen Schnitte gebaut ist.

Wittstein konnte sogar in der „Bekleidungskunst“ das Walten des goldenen Schnittes konstatieren. — Zeising sagt: „Tragt man sich bei derartigen Gegenständen und Dingen, worauf denn eigentlich, wenn sie mißfallen, ihre Unschönheit beruhe, so wird man fast stets irgend welche Verletzungen der Verhältnismäßigkeit als Grund angeben müssen, sei es, daß uns die Höhe zur Breite, das Maß der Teile zu dem Ganzen, der Grad der Ausbauchungen zu dem der Einbiegungen, der Gliederung des einen Abschnittes zu der eines anderen in Mißverhältnis zu stehen scheint.“

„So leuchtet ohne weiteres ein, wie wichtig auch für diese, ‚das Bedürfnis mit der Schönheit versöhnenden Künste‘ es ist, sich auf die Erkenntnis eines zuverlässigen Proportionalgesetzes stützen zu können, und wie eng also eine geschmackvolle und wohlgefällige Gestaltung unseres Lebens mit einer weiteren Ausbeutung dieser Erkenntnis auch für diese Art von Produktionen zusammenhängt.“

Es ist wohl nach dem bisher Gesagten selbstverständlich, daß allen Gegenständen, deren Gestalt nicht durch ihren Gebrauch vorgeschrieben ist, von einem kunstsinigen Verfertiger jederzeit eine solche Form gegeben werden wird, welche unmittelbar gefällt, oder mit anderen Worten, es wird niemand leicht über sich gewinnen, einem für den täglichen Gebrauch, den täglichen Anblick bestimmten Dinge absichtlich eine mißfallende Form zu geben. In dieser Beziehung aber finden wir auffallend häufig den goldenen Schnitt. Ich will eines der unscheinbarsten Dinge voranstellen, nämlich

das Format des gewöhnlichen Briefpapiers. Das Verhältnis der Länge zur Breite ist hier mit seltener Übereinstimmung genau dasjenige des goldenen Schnitts, wovon ich mich durch Anlegen des goldenen Zirkels überzeuge habe. Dasselbe gilt vom Kanzleipapier, von den gebräuchlichsten Briefkuverten und Visitenkarten, sowie den Photographie-Albumblättern.

Bei Post- und Ansichtskarten trifft das Verhältnis vom Major zum Minor zu.

Auch das Format unserer gedruckten Bücher, nämlich des gewöhnlichen Oktavs, entspricht sehr genau dem goldenen Schnitt, namentlich wenn man mehr den eigentlichen Schriftsatz, als die Hülle ins Auge faßt, die ihm der Buchbinder gibt.

Die gewöhnliche Druckschrift in dem Verhältnisse der Höhen der großen und kleinen Buchstaben folgt gleichfalls genau dem goldenen Schnitte.

Schwedische Zündholzschächtelchen aus den verschiedensten Fabriken sind vollständig nach dem goldenen Schnitte geformt.

Daß der goldene Schnitt tatsächlich dem natürlichen Schönheitsgefühl des Menschen entspricht, dafür noch zwei Belege:

Prof. Dr. Kée am Gewerbemuseum in Nürnberg hat vor einigen Jahren ein größeres Auditorium auf das ästhetische Empfinden geprüft, indem er ein „bewegliches“ Kreuz vorzeigte und seinen Zuhörern sagte, er werde es solange verstellen, bis ihnen die Kreuzform gefällt.

Nach mehrfachem Hin- und Herschieben klang es plötzlich von allen Seiten: „Gut!“ Kée maß nach, und die Kreuzform war der goldene Schnitt.

„Ganz gut!“ möchte auch ich hinzufügen; denn jeder Mensch mit normaler Gesichtsbildung trägt diese Form des Kreuzes im Gesicht: Eine Linie vom Scheitel durch die Mitte der Stirn und Nase bis zum Kinn und eine Querlinie, welche die beiden Augen mit der Nasenwurzel verbindet, geben die Form des Kreuzes nach dem goldenen Schnitt.

Prof. Gustav Fechner zu Leipzig erzählt in seiner Vorschule der Ästhetik, daß er seine Studenten in folgender Weise auf ihr natürliches Schönheitsgefühl prüfte. Er hängte in seinem Hörsaal mehrere Karten von den verschiedensten Dimensionsverhältnissen auf, darunter war eine Karte nach dem goldenen Schnitte. Seine sämtlichen Studenten bezeichneten diese als die schönste, obwohl keine weitere Erörterung vorhergegangen war.

Und nicht nur die Gestalt des Menschen, nicht nur alles, was Menschenhände Schönes formen und bilden, fällt unter das Gesetz vom goldenen Schnitt, auch die Sprache, resp. die Vokalbildung ist diesem Gesetze untertan.

Dies hat Dr. Goeringer durch einen einfachen, originellen Versuch nachgewiesen.

Er nahm eine unten zugeschmolzene Glasröhre, füllte dieselbe unten mit Wachs aus, um eine horizontale Begrenzungsfläche zu haben, legte

sich dann auf den Rücken, sprach den Vokal U aus, schloß hierauf durch Gaumen und Gaumenbögen die Mundhöhle nach rückwärts ab und goß den Mund bis zum Überlaufen mit Wasser voll; dieses ließ er dann in eine Röhre laufen. Nachdem er dann den Stand des Wassers im Glase an diesem markiert hatte, schüttete er das Wasser aus. Ebenso verfuhr er bei O, A, E, I, und die verzeichneten Punkte an der Röhre ergaben, daß die Differenzen der Mundhöhlenkapazität bei den 5 Vokalen eine goldene Reihe bilden.

Schließlich will ich noch auf die Spuren des goldenen Schnittes aufmerksam machen, wie sie sich im Bereiche der Töne und Farben vorfinden.

Greift man auf einer Saite einer Violine, Gitarre oder Zither einen Quartsextakkord mit verdoppeltem Grundtone und zeichnet sich die Griffpunkte an, so hat man vor sich eine regelmäßige goldene Reihe, vorausgesetzt, daß die Saite rein und die Griffe richtig sind. Vergleicht man damit analoge goldene Reihen am menschlichen Körper, wie 1. Fingergelenk, 2. Fingergelenk, 3. Fingergelenk, Fingerspitze oder Knie, Taille, Hals, Scheitel, so muß man den Sprachgebrauch bewundern, der von einer „harmonischen“ Gliederung des Körpers spricht.

Auf Grund des von Helmholtz in seiner „Physiologischen Optik“ gezogenen Vergleichs zwischen Licht- und Tonwellenlängen hat man z. B. die dem Quartsextakkorde g c e g entsprechenden Lichtwellenlängen auf einer Linie abgetragen und gefunden, daß auch hier die Differenzen nach dem goldenen Schnitt sich verhalten. Die entsprechenden Farben waren rot, gelb, indigoblau, überviolett, also die Hauptfarben des prismatischen Farbenbildes und des Regenbogens. —

Welches ist nun die Quintessenz unserer Darlegungen und Untersuchungen?

Wir haben gesehen, daß der goldene Schnitt, die „göttliche Proportion“, das ästhetische Grundgesetz der **schaffenden Natur** ist.

Wir haben insbesondere erkannt, daß der Mensch in allen seinen Teilen nach diesem Gesetze geformt ist, und daß ihm nur das als schön und vollkommen erscheint, was wiederum diesem Gesetze entspricht, daß somit der goldene Schnitt auch der Kanon, die Norm der **bildenden Kunst** ist.

Der Künstler schafft nach demselben Gesetze, nach dem er selbst gebaut ist; er projiziert gleichsam sein innerstes Sein in die Außenwelt, gibt seinem Denken und Fühlen sinnliche Daseinsformen.

Der Mensch, der dem Künstler seelisch verwandt ist, auch wenn ihm die Natur die künstlerische Schaffensgabe versagte, denkt und fühlt beim Betrachten der Kunstwerke dem Künstler nach.

Er erkennt mit diesem, daß durch die „göttliche Proportion“ zwei Welten, die natürliche und die vom Künstler erzeugte, harmonisch verbunden sind. Dieses Erkenntnis gibt dem Kunst- wie dem Naturgenusse erst die rechte Weihe. Sie erhebt den Menschen über

das Sinnliche; sie führt seinen Geist zu idealen Höhen, ja zu den Stufen der reinsten Harmonie, d. i. zu Gott. Denn „des Herzens Dissonanz strebt nach Harmonie mit Gott“.*)

Aus innerster Überzeugung wird er dann bekennen:

„Es ist ein Gott“, der diese Reichen schrieb,
Die mir das inn're Toben stillen,
Das arme Herz mit Freude füllen,
Und mit geheimnisvollem Trieb
Die Kräfte der Natur rings um mich her enthüllen:
Ich schau' in diesen reinen Flügen
Die wirkende Natur vor meiner Seele liegen:
Wie alles sich zum Ganzen webt,
Eins in dem andern wirkt und lebt!“ —

Autoritätsmethode und rationelle Methode in der Ethik.

Von Hauptlehrer Klempt, Lindenhorst b. Dortmund.

(Schluß.)

Das zweite Musterbild ist die Idee der Vollkommenheit. Die hierbei in Betracht kommenden zwei Willen werden nicht nach ihrer qualitativen Beschaffenheit, sondern nach ihrer Stärke gewertet, also nach ihrer Quantität. Wenn zwei Willen zusammentreten, gleichviel ob sie einer oder zwei Personen angehören, so kann der eine stärker, gesammelter, beharrlicher sein als der andere. In diesem Falle loben wir den stärkeren Willen. Das Schwache, Zerstreute, Mutlose, Feige, Energielose mißfällt neben der Stärke und Beharrlichkeit, neben der Tapferkeit und dem Mut. Beispiel: Denken wir an das Verhältnis Sauls zu den Philistern, so gefällt das Verhalten Davids, das des Saul mißfällt. Freund und Feind muß die Willensstärke eines Bismarck anerkennen: soweit auch im übrigen der politische Gegensatz reichen mag.

Das dritte Musterbild, das des Wohlwollens, denken wir uns am besten so: Wir wissen, daß ein anderer seinen Willen auf irgend ein Objekt gerichtet hat, in der Absicht, es zu erreichen. Da ist wiederum zweierlei möglich. Entweder wir gönnen dem andern die Erreichung seines Zieles, stimmen in unserm Wünschen und Streben mit seinem Willen überein, oder wir sind mißgünstig und bereiten ihm wohl gar Hindernisse. Das letztere mißfällt, das erstere ist ein wohlgefälliges Verhältnis. In demselben erhalten wir ein neues Musterbild für unser Wollen: das des Wohlwollens. Dasselbe stellt demnach zwei Willen dar, von denen der eine in seinen Wünschen und Strebungen mit denen des andern übereinstimmt und zwar nur deshalb, um diesen zu erfreuen. Beispiel: Abraham rettete Lot aus der Hand seines Feindes. Lots Streben und Wollen war ohne Zweifel auf die Erhaltung seines Lebens und seiner Güter gerichtet. Abraham unterstützte dieses Streben und zwar nicht feinetwegen, sondern um Lot zu erfreuen. Dieses Verhalten

*) Vergl. „Πάντες δὲ θεῶν χατέους ἄνθρωποι.“ (Homer, Odysf. III, 48.)

Abrahams gefällt unbedingt. Hätte er dagegen etwa gesagt: Lot hat mir früher die besten Weiden weggenommen. Nun sehe er zu. Ich helfe ihm nicht: so würden wir ihn tadeln.

Die Idee des Rechts, das vierte Musterbild, setzt zwei Willen voraus, die zwei verschiedenen Personen angehören und beide auf ein Objekt gerichtet sind, das aber nur von einem besessen werden kann. Verharren nun beide Willen in dem Bestreben, über das Objekt ganz unbeschränkt und ohne Rücksicht auf den andern zu verfügen, so muß ein Zusammenstoß beider Willen erfolgen, es muß Streit zwischen beiden entstehen. Über dieses Verhältnis ergeht durch den unparteiischen Zuschauer ein mißfälliges Urtheil. Treffen dagegen die beiden Willen eine bestimmte Vereinbarung über ihr Verhalten zu dem einen Objecte, stellen sie eine bestimmte Norm hierzu auf, nach der sich die beiden Willen in Zukunft genau richten, so haben wir ein Willensverhältnis, das dem Zuschauer gefällt. Es ist die Idee des Rechts. Wollen wir uns daselbe vorstellen, so müssen wir uns zwei Willen denken, die über ihr Verhalten zu einem von beiden erstrebten Objecte eine bestimmte Norm aufgestellt haben, nach der sie leben und handeln. Beispiel: Abraham und Lot wollten dieselbe Weide benutzen. Es entstand Zank und Streit, der unsern Tadel weckt; auf den Vorschlag Abrahams treffen beide die Vereinbarung, daß der eine die linke, der andere die rechte Seite der Weideplätze benutzen solle. Dadurch wurde dem Streite vorgebeugt. Wir sehen ein friedliches Verhältnis, das uns gefällt.

Zu dem letzten Musterbilde, der Idee der Vergeltung, kommt man, wenn man annimmt, daß einem andern absichtlich Wohl oder Wehe bereitet wurde. Bleibt es dabei, geht nicht ein gleiches Quantum von Wohl oder Wehe auf den Täter zurück, so wird unser Mißfallen wach. Unvergoltene Taten gefallen nicht. Denken wir wieder an Abraham. Er hatte den König von Sodom gerettet. Das war eine Wohlthat. Der König von Sodom empfindet sofort ein gewisses Mißbehagen, das er dadurch beseitigen will, daß er seinem Helfer ebenfalls sein Wohlwollen durch Anbietung aller eroberten Güter erzeigt. — Das Verhalten des einen Ausfägigen Jesu gegenüber gefällt, das der neun Undankbaren mißfällt.

Es ist klar, daß wir es bei den sittlichen Ideen mit absoluten Gegensätzen zu tun haben. Es stehen einander gegenüber: Harmonie und Disharmonie zwischen Einsicht und Willen bei der inneren Freiheit, Liebe und Haß bei dem Wohlwollen, Eintracht und Zwietracht, Treue und Untreue, Worthalten und Wortbrechen bei der Idee des Rechts, Dank und Undank bei der Vergeltung. — Obwohl hier absolute, unwandelbare Gegensätze vorliegen, hat es doch nicht an solchen gefehlt, die Gutes und Böses als etwas relativ Verschiedenes, als etwas Wandelbares betrachten. Ort, Rationalität, Bildungsgrad usw. sollen es dahin bringen, daß bei einem Volke zu einer bestimmten Zeit gerade das für böse und strafbar gilt, was zu einer andern Zeit als lobenswerth erscheint. Und in der That muß die behauptete Verschiedenheit der Urtheile zugegeben werden. Allein daraus folgt nichts gegen die Absolutheit der Ideen.

Denn erstens handelt es sich gewöhnlich um mittelbare Tugenden, wie Mäßigkeit, Fleiß, oder um sehr verwickelte sittliche Verhältnisse, wie Kinderzucht, Stellung des Weibes, Staatseinrichtungen usw. Daß in diesen Dingen über das, was recht und unrecht ist, gestritten werden kann, muß zugegeben werden. Es kann aber auch Meinungsverschiedenheit herrschen über Dinge, die an sich klar sind, die wir aber nicht klar sehen. Es kann z. B. auch über die Richtigkeit eines geometrischen Lehrsatzes Streit sein, nämlich solange man die Behauptung nicht durch einen strengen Beweis gestützt hat. Wenn z. B. die Gleichheit zweier Flächen (Kongruenz der Dreiecke) behauptet wird, so kann man vielleicht ohne weitere Überlegung nicht die einfachen Teile der einen Figur erkennen, die mit den entsprechenden der andern in voller Übereinstimmung sich befinden. „So kann auch das, was der sittlichen Beurteilung unterliegt, ein Zusammengesetztes sein; es kann verschiedene Elemente in sich enthalten, denen wir zum Teil Beifall spenden, die wir zum Teil aber auch tadeln müssen. Bei einer wohlwollenden Handlung z. B. wird die liebevolle Gesinnung, aus welcher sie hervorgegangen ist, unseren Beifall auf sich ziehen; dem Willen fehlt aber die rechte Stärke, und es mißfällt wegen seiner Schwäche; in dem Handeln, zu welchem jene wohlwollende Gesinnung führt, sind die Rechte anderer nicht hinreichend geachtet, und die Rechtsverletzungen, welche es in sich schließt, müssen wir tadeln. Hier erregt eine und dieselbe Handlung verschiedene, ja entgegengesetzte Urteile, die sich nicht gegeneinander aufheben, wie positive und negative Zahlen, sondern in voller Gültigkeit nebeneinander bestehen bleiben, die also gegeneinander abgewogen werden müssen. Die Abwägung wird aber dadurch erschwert, daß die verschiedenen Arten des Lobes und Tadelns nicht allein quantitativ, sondern auch qualitativ voneinander verschieden sind; daß sie nicht alle zugleich, sondern nur nacheinander im Bewußtsein festgehalten werden können; daß die Aufmerksamkeit bei dem einen mehr auf dieses, bei dem andern mehr auf jenes Moment gerichtet ist. Es ist daher kein Wunder, daß in verwickelten Fällen diejenige Verschiedenheit der Meinungen sich herausstellen kann, der wir im täglichen Leben so häufig begegnen. — Dazu kommt drittens noch, daß die echte moralische Würdigung gar oft mit Werthschätzungen anderer Art verwechselt und insolgedessen verunreinigt wird; daß falsche Theorien sie trüben können; daß Vorurteile, selbstische Interessen, Parteilichkeiten, Gewohnheit und manches andere die richtige Auffassung fälschen; daß nur bei ruhigem Gemüte die sanftmahnende Stimme des absoluten Beifalls oder Tadelns vernehmbar ist, daß wir also im Sturm der Leidenschaften und Affekte, wenn Kummer, Angst und Sorge uns bedrängen, sie überhören. Mag indes insolge aller dieser Umstände noch so viel über das gestritten werden, was gut und böse ist, ja mag sich fast in keiner Beziehung eine solche Verschiedenheit der Meinungen herausstellen, als gerade in dieser: die vollkommene Sicherheit der Grundlagen, auf welche unsre moralischen Ansichten sich gründen, wird dadurch nicht erschüttert. Ebenso wenig werden wir sagen, daß der absolute Gegensatz von Harmonie und Disharmonie in der Musik aufgehoben oder zweifelhaft gemacht würde, wenn der bei weitem größere Teil der Mensch-

heit vollständig unempfindlich für das Wohlgefällige unserer Musik und deren Dissonanzen wäre. Desgleichen wird man niemals die evidenten logischen und mathematischen Wahrheiten verlassen und deren Gegenteile für das Richtige halten, oder meinen, daß in der Mathematik zwischen richtig und falsch ein nur relativer Gegensatz bestehe. Ebenso wenig wird die Menschheit jemals dahin fortschreiten, oder vielmehr so tief sinken, daß das Handeln wider bessere Überzeugung, Charakterchwäche, Bosheit, Falschheit, Tücke, Zwietracht, Unrecht, Untreue, Meineid, Undank als das sittlich Gute gelobt und deren Gegenteilen in der Beurteilung vorgezogen werden sollten“. (Flügel, Probleme der Philosophie.)

C. Die Ethik Herbart's und die Lehre Jesu.

Bis jetzt haben wir die Begründung und den Inhalt der Ethik Herbart's kennen gelernt. In erster Beziehung sahen wir, daß die rationelle Ethik lediglich auf das sittliche Urteil gegründet ist. Als Inhalt der Herbart'schen Ethik fanden wir die fünf sittlichen Ideen. Wir werden nun im folgenden — unter Anlehnung an die vortreffliche Flügelsche Schrift „Die Sittenlehre Jesu“ — die Ethik Herbart's mit der Lehre Jesu vergleichen und dabei unser Augenmerk auf zwei Punkte richten. Wir wollen fragen: 1. was am Menschen beurteilt wird, 2. inwieweit die Herbart'schen Musterbilder mit der Sittenlehre Jesu übereinstimmen.

Was die erste Frage, die Frage nach dem Objekte der ethischen Wertschätzung, betrifft, so finden wir, daß Jesus nichts Sinnliches, Äußeres, sondern das Innere beurteilt. Man denke z. B. an Lukas 20, 17: Das Reich Gottes kommt nicht mit äußerlichen Gebärden, sondern es ist inwendig in euch; an Matthäus 15, 11: Was zum Munde eingeht, verunreinigt den Menschen nicht usw. Auch das Tun des Guten, z. B. das Almosengeben (Matthäus 6, 1), das Vergeben (Matthäus 18, 35) kann verwerflich sein, wenn es nicht aus der rechten Gesinnung fließt. Ohne alle Umschweife, zum Teil im unmittelbaren Gegensatz zu den bisherigen heidnischen und jüdischen Sittenlehren, welche auf äußere Güter, Wissen, Bekenntnisse, Ritus, Opfer usw. so großes Gewicht gelegt hatten, nimmt Jesus den Weg zum Willen, als dem einzigen Objekt der sittlichen Wertschätzung.

Jesus drängt das sittliche Urteil nicht auf, sondern er weckt es und zwar meistens durch Gleichnisse. Wenn das Gleichnis so weit entwickelt ist, daß die betreffenden Verhältnisglieder sich zu einem Urteil zuspitzen, so unterbricht er plötzlich die Erzählung mit einer Frage, die keine andre Absicht hat als den Hörer selbst urteilen zu machen. Beispiele: Wer dünkt sich, der der Nächste gewesen sei (Lukas 10, 36). Was wird er diesen bösen Weingärtnern tun? (Matthäus 21, 40). Welcher unter diesen zweien hat des Vaters Willen getan? (Matthäus 21, 31). Danket er auch dem Knechte, daß er getan hat, wie ihm befohlen war? (Lukas 17, 10). Und gar oft bedient er sich der Wendung: was dünket euch? Wer ist unter euch, der usw. Und einmal, wo man ihm auf eine solche Frage die Antwort aus bösem Willen schuldig bleibt, bricht er seine Rede ab und spricht: so sage ich es euch auch nicht (Matthäus 21, 27).

Die Absicht solcher Fragen, nachdem vorher der Fall erörtert ist, liegt auf der Hand. Das eigene Urtheil sollte geweckt werden. Jesus lehrte hier auf eine Weise, daß ein jeder glauben konnte, selbst gefunden zu haben, was er, durch ihn angeregt, erkannt hatte. — In andern Fällen weist Jesus, um das Urtheil zu wecken, auf sein eigenes Leben hin: Lernet von mir (Matthäus 11, 29). Ein Beispiel habe ich euch gegeben (Johannes 13, 15).

Die Weckung des sittlichen Urtheils ist Jesus sehr wichtig. Wo die Einsicht, die Fähigkeit, ein sittliches Urtheil zu fällen, fehlt, hat man es mit einem Knecht zu tun, nicht mit einem Freien. (Johannes 8, 32; 15, 14.) — Wo dieses eigene sittliche Urtheil durch allerhand Künste verdorben ist, wendet sich Jesus von den sogenannten Weisen an die einfältigen und kindlichen Gemüther (Matthäus 11, 25).

1. Jesus fordert die Übereinstimmung zwischen Einsicht und Willen, sowie die Realisierung des als gut Erkannten. „So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr es tut“ (Johannes 13, 17). Nichtübereinstimmung zwischen Einsicht und Willen fordert den Tadel Jesu heraus. Über Schriftgelehrte und Pharisäer ergeht darum ein scharfes Urtheil, weil ihr Tun dem nicht entspricht, was sie selbst für gut erkennen. Sie wollen den Schlüssel der Erkenntnis haben (Lukas 11, 32; Matthäus 23, 13), sitzen auf dem Stuhle Moses, schreiben sich also eine besonders genaue Erkenntnis zu; sitzen gern obenan in den Schulen (Markus 12, 39); haben es gern, wenn man sie Rabbi grüßt; werfen sich zu Leitern des Volkes auf: sagen wohl, was zu tun sei, rühren aber selbst keinen Finger, es zu tun. Darum darf man sich nicht nach ihren Werken richten, eher nach ihren Worten (Matthäus 23, 3).

Der Tadel wegen innerer Unwahrheit hört auf, wenn die Einsicht ganz oder teilweise fehlt. Wäret ihr blind, so hättet ihr keine Sünde; nun ihr sprecht, wir sind sehend, bleibet eure Sünde (Johannes 9, 41). Hättet ihr keine Gelegenheit, die richtige Einsicht zu gewinnen, wäre ich nicht gekommen und hätte es ihnen gesagt, so hätten sie keine Sünde (Johannes 15, 22). Darum bildet auch Mangel an Erkenntnis einen Entschuldigungsgrund für einen Knecht, der seines Herrn Willen nicht tut, weil er ihn nicht genau kennt (Lukas 12, 48), oder für solche, die nicht wissen, was sie tun (Lukas 23, 24).

Bloßes Tun ohne innere Billigung hat keinen eigentlichen sittlichen Wert. Hierhin gehören: die Anbetung ohne Geist und Wahrheit (Johannes 4, 24), das lieblose Almosen (Matthäus 6, 2), das Vergeben mit heimlichem Groll (Matthäus 18, 35) usw. Vielmehr fordert Jesus die strengste Wahrhaftigkeit von seinen Jüngern. Die Gesinnung des Christen soll mit seinen Äußerungen in Worten und Werken so vollständig übereinstimmen, daß jede einfache Beteuerung den vollen Wert eines Eidschwures erhalte. Es soll auch nicht die Möglichkeit gedacht werden können, daß ein Christ etwas anderes sage und etwas anderes bei dem Gesagten im Sinne haben könnte (Matthäus 5, 33—37). Darum sagt Jesus auch: ich muß, wo ein anderer sagen würde: ich soll, das „ich muß“ soll die völlige Gebundenheit, das Nichtanders=

Können bei voller innerer Freiheit bezeichnen. — Aus dem Gesagten geht hervor, daß sich die Idee der inneren Freiheit vollständig mit der Lehre Jesu deckt.

2. Auch die Idee der Vollkommenheit, nach der das Große und Starke neben dem Kleinen und Schwachen gelobt wird, finden wir in der Lehre Jesu wieder. Er spricht von groß und klein sein im Himmelreich (Matthäus 21, 16) und daß der Diener nicht größer ist als sein Herr (Johannes 13, 16). Als höchstes Ziel stellt Jesus die Vollkommenheit Gottes hin (Matthäus 5, 48), erteilt dem Täufer das Lob eines Charakters, eines Mannes aus einem Guß, der sich nicht wie ein Rohr vom Winde hin und her bewegen läßt (Matthäus 11, 7), in derselben Absicht nennt er den Petrus einen Felsen (Matthäus 16, 18), preist die Entschiedenheit bei solchen, welche das Himmelreich an sich reißen (Matthäus 11, 12), die rastlose Tätigkeit derer, welche mit ihrem Anvertrauten wuchern (Matthäus 25, 14), die Entschlossenheit, die alles daran setzt, um die köstliche Perle zu gewinnen (Matthäus 13, 45), die Ausdauer, die, nachdem sie Hand an den Pflug gelegt hat, nicht zurückzieht (Lukas 9, 62), die Klugheit, die nicht blindlings handelt, sondern erst die Kosten und die Mittel überschlägt (Lukas 14, 28).

In allen diesen Fällen spricht übrigens die Idee der Vollkommenheit nur mit, aber sie spricht nicht allein. Sie tritt vielmehr zu einem sittlichen Wollen als Multiplikator oder Koeffizient hinzu. Trotzdem kann die Selbständigkeit der Idee der Vollkommenheit nicht geleugnet werden. Was man auch tue, und wäre es sittlich ganz gleichgültig, so ist doch jedesmal ein unkluges, widersinniges, schwankendes, schwächliches Wollen und Handeln mißfällig neben einem zielbewußten, starken, andauernden. Wer wird ein Licht anzünden und es unter einen Scheffel stellen, statt es leuchten zu lassen (Markus 4, 23), oder an Dornen Feigen suchen (Matthäus 7, 16), oder Most in alte Schläuche füllen (Matthäus 9, 17), oder ein altes Kleid mit neuen Lappen flicken (Matthäus 9, 16), oder Teufel durch den Obersten der Teufel austreiben (Matthäus 9, 34), oder so töricht sein und nicht hinreichend Öl zur Nachtwache mitnehmen (Matthäus 25, 3), oder ein Haus auf Sand bauen (Matthäus 7, 26), oder sich sorgen um etwas, was nicht in unserer Macht steht, seiner Lebenslänge eine Elle zusetzen (Matthäus 6, 27), gegen einen Stärkeren mit geringer Heeresmacht ziehen (Lukas 14, 31), oder einen Blinden zum Wegweiser nehmen? (Lukas 6, 39). — In allen diesen Fällen liegt eine Beurteilung nach bloßen Größenbegriffen, also nach der Idee der Vollkommenheit, vor. Einmal findet sich diese Idee sogar auf ein sittlich schlechtes Wollen angewendet, nämlich im Gleichnis vom ungerechten Haushalter (Lukas 16, 1). — Demnach finden wir die Idee der Vollkommenheit scharf ausgeprägt in der Lehre Jesu wieder.

3. Die Idee des Wohlwollens. Vor allem stimmen die Lehre Jesu und die Ethik Herbarts darin überein, daß das Wohlwollen rein und unmotiviert sein muß. Es darf nicht hervorgerufen werden durch Rücksicht auf Lohn, durch Bewunderung, durch irgend ein eigennütziges

Interesse. In diesem Sinne weist Jesus auf die reine Güte Gottes hin, der seine Sonne aufgehen läßt über Böse und Gute und läßt regnen über Gerechte und Ungerechte. Weitere Beispiele des unmotivierten göttlichen Wohlwollens haben wir in den Gleichnissen vom barmherzigen Samariter, von den Arbeitern im Weinberg und vom jüngsten Gericht. — Wohltun eigennütziger Motive wegen (vielleicht um damit zu prahlen) tadelt Jesus in der schärfsten Weise. Man denke an seine Äußerung über das Almosengeben der Pharisäer (Matthäus 6).

Besonders häufig sucht Jesus das Wohlwollen da zu wecken, wo es am schwersten zu erweisen ist, gegen selbstverschuldetes Elend, wie namentlich im Gleichnis vom verlorenen Sohn, dem verlorenen Schaf, Groschen, (Lukas 15) und gegen persönliche Widersacher. Und zwar dringt er hier nicht sowohl auf bloßen Erlass der Strafe, auch nicht allein auf Wohltun — das alles ließ sich leisten auch ohne eigentliches Wohlwollen. Ihm ist es gerade um das Wollen, die lautere Gesinnung zu tun. Darum soll dem Bruder nicht gezürnt werden (Matthäus 5, 22), dem Widersacher verziehen werden von Herzen (Matthäus 18, 35), für den Verfolger gebetet (Matthäus 5, 44). Nun läßt sich wohl mit schönen Worten beten für den Verfolger, auch mit heimlichem Unwillen im Herzen; indes jeder weiß, daß eine solche Fürbitte nicht ein Gebet im Sinne Jesu wäre; er würde es Heuchelei nennen, wenn es nicht wirklich aus einer wohlwollenden Gesinnung käme.

4. Die Idee des Rechts. Im Sinne dieser Idee hat Jesus nur Weniges gesagt. Denn wo die Idee des Wohlwollens, die Liebe, die nicht das ihre, sondern das Wohl des andern sucht, wirksam ist, wird sowohl das Negative, was die Rechtsidee verlangt, nämlich den Streit nicht zu veranlassen, geschehen, als auch das Positive, ausgebrochenen Streit zu schlichten. Doch fehlt diese Idee nicht. Der Zorn soll abgelegt (Matthäus 5, 22), das kleinliche Richten unterlassen werden (Matthäus 7, 1), ausgebrochener Streit ist durch Unparteiische zu schlichten (Matthäus 18, 17). Im letzteren Falle bleibt die ideale Forderung: So dir jemand einen Streich gibt auf den rechten Backen, dem biete den andern auch dar. So jemand mit dir rechten will und deinen Rock nehmen, dem laß auch den Mantel. So dich jemand nötigt eine Meile, so gehe mit ihm zwei (Matthäus 5, 40). Wer dir das deine nimmt, da fordere es nicht wieder (Lukas 6, 30). Also lieber noch ein übriges tun, als selbst Urheber oder auch nur Veranlassung des mißfälligen Verhältnisses des Streites zu sein.

Die Selbständigkeit der Rechtsidee finden wir ausgeprägt in dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20, 13). Bist du nicht mit mir eins geworden um einen Groschen? Nimm, was dein ist und gehe hin! Ebenso hat ein Sklave, sofern es nach dem strengen Recht geht, keinen andern Lohn zu erwarten, als das Essen und Trinken, auch wenn er alles getan hat, was er zu tun schuldig war (Lukas 17, 10).

5. Die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit. Zunächst wird es von Jesu als selbstverständlich hingestellt, daß wir denen, die uns Gutes erwiesen haben, wieder Gutes erweisen. Das tun sogar die

Heiden und Sünder (Lukas 6, 32). Das ist allgemeine Regel: gebet, so wird euch gegeben. — Vergolten wird nach der Größe der Wohl- oder Wehetat. Mit welchem Gericht ihr richtet, werdet ihr auch gerichtet. Mit welchem Maße ihr messet, wird euch gemessen werden (Matthäus 7, 2).

Wer soll vergelten? Jeder, der eine Wohlthat empfangen hat. Für die Armen, die nicht erwidern können, tritt Gott ein (Matthäus 6, 4), ja der ewige Richter will die Wohlthaten so ansehen, als wären sie ihm widerfahren (Matthäus 25, 40). — Ist eine Übelthat zu vergelten, so soll der nicht vergelten, der das Wehe erfahren hat. Das verbieten die Ideen der inneren Freiheit und des Wohlwollens. Kaum irgend etwas wird so oft im neuen Testament untersagt, als Rache, am allerwenigsten soll es geschehen nach den Worten: Auge um Auge, Zahn um Zahn. Vielmehr wird gebeten, mit Geduld und Gelassenheit das Unrecht hinzunehmen, lieber die andere Wacke hinzuhalten, als Böses mit Bösem zu vergelten. Ja noch mehr: dem Feinde, dem Widersacher soll Gutes und Liebes erwiesen werden. — Das Strafen ist Sache der Obrigkeit (Lukas 23, 41) und Sache Gottes (Lukas 16).

Forderungen des mineralogischen Unterrichtes in der Volksschule, an einem Lebensbilde in entwickelnder Weise dargestellt.

Von Rektor N. Roestel, Wollin i. P.

(Schluß.)

Ergebnis 4 (aus Versuch 4 u. 5). Durch Zusatz von Wasser wird der zähe Kalkbrei in Kalkmilch verwandelt, der die dreifache Menge Sand zugesetzt wird. Der Sand verhindert, daß der Kalk schwindet und beim Eintrocknen Risse bekommt, auch macht er den Mörtel porös, so daß die Luft ihn durchdringen kann. Sie gibt ihre Kohlensäure an den gelöschten Kalk des Mörtels ab und verwandelt diesen in kohlensauren Kalk.

Nun aber besteht der kohlensaure Kalk nur aus Kohlensäure und Kalkerde. Im Mörtel aber ist noch viel Wasser enthalten, und wir fragen deshalb, wo denn dieses Wasser bleibt. Ihr werdet in erster Linie denken, daß es verdunstet ist. Das ist ganz richtig. Ein Teil des Wassers verdunstet wirklich; aber auch nur ein Teil. Wenn wir wissen wollen, wo der andere geblieben ist, wollen wir uns in einem neu erbauten Hause umsehen. Wir befühlen die Wände und merken, daß sie ganz feucht sind, ja oft sehen wir, daß Wasser geradezu von den Wänden herabläuft. Wie mag das zugehen? Der gelöschte Kalk, der aus Kalkerde und Wasser besteht, nimmt wieder Kohlensäure auf und gibt dafür das Wasser ab. Seine Neigung, sich mit Kohlensäure

zu verbinden, ist also größer als seine Neigung, das Wasser zu behalten. Er hat also eine größere chemische Verwandtschaft zur Kohlensäure als zum Wasser, und so findet ein Austausch statt. Gegen die Kohlensäure gibt er Wasser ab, und je mehr er Kohlensäure aufnimmt, um so mehr Wasser muß er abgeben. Oft sehen die Wände eines neu erbauten Hauses schon ganz trocken aus; aber sobald die Zimmer bewohnt werden, werden die Wände wieder feucht. Wie erklärt sich dieser Vorgang? Wir haben gelernt, daß Menschen Kohlensäure ausatmen. Wohnen also mehrere Personen in einem Zimmer, so erhält die Luft des Zimmers auch wieder mehr Kohlensäure, und sofort sucht der Kalk des Mörtels sich mit dieser zu verbinden und gibt dafür sein Wasser ab, und das dauert so lange, bis das Bedürfnis nach Kohlensäure gestillt ist. Nicht mit Unrecht nennt man daher die ersten Bewohner eines neuen Hauses „Trockenwohner“. Erkläre das Feuchtwerden der Wände eines neuerbauten Hauses! —

Ergebnis 5. Der gelöschte Kalk des Mörtels nimmt Kohlensäure aus der Luft auf und gibt dafür sein Wasser ab.

Übersichtliche Darstellung des Vorganges:

Gelöschter Kalk + Kohlensäure.

Ätzkalk + Wasser

Kohlensaurer Kalk.

wird frei.

Warum sind Neubauten ungesund? Auf welche Weise kann man sie rascher in bewohnbaren Zustand versetzen? (Ausheizen.)

Ergebnis: Am häufigsten wird der Kalk zum Mauern verwendet. Dazu ist aber nur der gebrannte Kalk zu verwenden, weil nur dieser mit den Steinen eine sehr feste Verbindung eingeht. Er nimmt etwa den 3. Teil seines Gewichtes an Wasser auf und wird dadurch zu gelöschtem Kalk. Dieser gibt mit mehr Wasser einen zähen Kalkbrei, mit noch mehr Wasser die Kalkmilch; diese bildet mit der dreifachen Menge Sand den Mörtel. Der Sand verhindert, daß der Kalk eintrocknet (schwindet) und Risse bekommt; auch macht er den Mörtel porös, damit die Luft ihn leicht durchdringen kann. Aus der Luft nimmt der gelöschte Kalk Kohlensäure auf und gibt dafür sein Wasser ab. Je mehr dies geschieht, um so fester wird der Mörtel.

Übersichtliche Darstellung:

Im Kalkofen: Kohlensaurer Kalk zerlegt in
Ätzkalk + Kohlensäure (wird frei)

Beim Löschen: Ätzkalk + Wasser = gelöschter Kalk.

Als Mörtel: Gelöschter Kalk

Ätzkalk + Wasser + Kohlensäure.

frei.

Kohlensaurer Kalk.

Hauptzusammenfassung der Ergebnisse der grundlegenden Versuche.

I. Wir haben eine Reihe von Gesteinen kennen gelernt, welche alle kohlensaurer Kalk sind. Nenne diese Gesteine! Wir wollen sie jetzt miteinander vergleichen.

A. Worin sie übereinstimmen!

1. Zusammensetzung: Kohlen Säure und Kalkerde.
2. Härte: lassen sich vom Messer ritzen, die Kreide ist abreiblich.
3. Verhalten zum Wasser: unlöslich;
sie lösen sich aber, wenn das Wasser Kohlen-
säure enthält. Verdunstet diese, scheidet sich
der Kalk wieder ab.
4. Verhalten zu Säuren: brausen auf, Kohlen Säure entweicht.
5. Verhalten im Feuer: verlieren die Kohlen Säure und werden zu
Ätzkalk, dieser löst sich im Wasser.

B. Worin sie sich unterscheiden!

1. Form:
 - a) gemeiner Kalk = dicht
 - b) Marmor = körnig
 - c) Kreide = erdig
[Kalkspath = krystallisch]
2. Farbe:
 - a) gem. Kalk: grau, weiß u.
 - b) Marmor: verschieden
 - c) Kreide: weiß u.
 - d) [Kalkspath: wasserhell]
3. Durchsichtigkeit:
 - a) gem. Kalk: undurchsichtig
 - b) Marmor: durchscheinend
 - c) Kreide: undurchsichtig
[Kalkspath: durchsichtig].

II. Unterscheide den gebrannten Kalk vom kohlensauren Kalk!
Siehe S.

III. Die wichtigen Lösungsgeetze! S

IV. Wir atmen Kohlen Säure aus.

Die Luft enthält Kohlen Säure.

V. Umwandlungen des Kalkes

a) beim Brennen, b) beim Löschen, c) im Mörtel.

B. Das Vorkommen des Kalkes.

a) In fester Form.

1. Wir schauen uns zunächst in unserer engeren Heimat um, um festzustellen, ob irgendwo der kohlensaure Kalk als gemeiner Kalk, als Marmor oder Kreide in größeren Mengen vorhanden ist. Da ergibt sich, daß dies nicht der Fall ist. Allerdings findet ihr hin und wieder einzelne Stücke dichten Kalkes im Sande des Galgenberges (Geschlebe-mergel); durch Beträpfeln mit Salzsäure merken wir sofort, daß kohlensaurer Kalk in diesen Stücken vorhanden sein muß. Wenn wir aber das Pulver derselben in verdünnter Salzsäure zu lösen versuchen

(es geschieht natürlich), so merken wir, daß ein schmutzig-grauer Bodensaß übrig bleibt, der sich auch beim weiteren Zusatz von Salzsäure nicht löst. Daraus ist zu schließen, daß diese Kalkstücke nicht aus reinem kohlenfaurem Kalk bestehen können; denn dieser würde sich vollständig aufgelöst haben. Sie enthalten nämlich noch Ton, und der ist unlöslich, daher der Bodensaß. Solche Steine, welche aus kohlenfaurem Kalk und Ton bestehen, nennt man Kalkmergel. Einüben! Aber auch diese Gesteine sind nicht sehr zahlreich bei uns. Anders ist es, wenn wir einige Stunden weiter wandern. Wir kommen dann nach Lebbin. Was wißt ihr von diesem Ort? In der Nähe liegt das Dorf Kalkofen. Woher der Name? Und bei Cammin liegt ein Kalkberg, auf der Insel Grüstow im Camminer Bodden sehen wir vor uns viele Fabrikshornsteine rauchen. Sprecht euch über diese Fabriken aus! Und so können wir sagen: In der nächsten Nähe unseres Heimortes findet sich der kohlenfaure Kalk in größerer Menge nicht. Aber in einiger Entfernung (Lebbin, Kalkofen, Cammin, Insel Grüstow) finden sich große Mengen Kalkmergel. Dieser Kalkmergel bildet größere Berge und wird von vielen Arbeitern in den Kalkbrüchen gebrochen. Kleine Eisenbahnwagen schaffen ihn in die Kalköfen und Fabriken, wo er zu Zement (gebrannter Kalk und Ton) verarbeitet wird. Dabei fällt uns nun auch auf, wie der Boden einer Gegend auf die Beschäftigung der Bewohner einen großen Einfluß ausübt. Wären diese reichen Kalklager nicht vorhanden, gäbe es auch keine Kalköfen und keine Zementfabriken in den genannten Orten. — Aber unsere Heimatsprovinz zeigt auch noch große Mengen von Kreide. Wo? (Insel Rügen, Stubbenkammer.) Sprich über das Vorkommen des dichten Kalkes und der Kreide in unserer nächsten Umgebung, in der weiteren Umgebung und in der Provinz! Was ist Kalkmergel?

Ergebnis: Die Beschaffenheit des Bodens übt einen Einfluß aus auf die Beschäftigung der Bewohner.

Wenn wir nun auch in unserer nächsten Umgebung den kohlenfauren Kalk in größerer Menge nicht sehen, so ist er trotzdem, für uns freilich nicht immer deutlich wahrnehmbar, im Boden reichlich enthalten. So spricht der Landmann z. B. vom Kalk- und Mergelboden (erklären!), vom Lehm- und Tonboden. Tatsächlich ist der Kalk im Ackerboden oft reichlich enthalten; er findet sich auch in vielen Feldsteinen (kieselsaurer Kalk), und man darf behaupten, daß es ein völlig kalkleeres Gestein wohl kaum auf der Erde gibt. Dazu kommt noch etwas anderes. Wir sehen hier eine Weinbergschnecke. (*Helix pomatia*.) Das Tier gehört zu den Landschnecken; warum? Seine Nahrung besteht in Pflanzensstoffen. Der Körper des Tieres ist weich, deshalb bedarf es einer schützenden Hülle, in die es sich zurückziehen kann. Und diese Hülle bietet ihm die Schale, die das Tier aus seinem Körper, und zwar aus dem sackartigen Teile desselben, dem Mantel, absondert. Indem wir diese Schale mit Salzsäure betupfen, merken wir, daß sie aus kohlenfaurem Kalk besteht. Den kann die

Schnecke nur durch ihre Nahrung, also durch die Pflanzen, die sie frisst (Wiesengräser usw.), aufgenommen haben. Dann aber müssen auch die Pflanzen Kalk enthalten, und sie können ihn nur aus dem Boden haben, auf dem sie wachsen. Ist nun dieser Boden kalkarm, fehlt es auch der Pflanze an Kalk; dann werden wir aber auch an dieser Stelle wenig oder gar keine Schnecken finden, und die wenigen, die wir antreffen, haben nur ein sehr schwaches Gehäuse; so wirkt also die Beschaffenheit des Bodens auch auf das Tierleben und Pflanzenleben ein.

Zusammenfassung: Der (kohlen saure) Kalk findet sich fast überall im Boden, ist auch in vielen Feldsteinen (als kiesel saurer Kalk) vorhanden. Im besondern bildet er den Kalk- und Mergelboden, aus dem ihn die sogenannten Kalkpflanzen aufnehmen.

Ergebnis 2: Die Beschaffenheit des Bodens übt einen Einfluß auf das Tier- und Pflanzenleben aus.

2. Gewaltige Kalkmengen finden sich in anderen Provinzen unseres Vaterlandes und in fremden Ländern. a) So gibt es große Kreidelager in Westfalen und Hannover. Wir finden sie ferner im südöstlichen England und nordwestlichen Frankreich. Im Mittel-ländischen Meer gibt es sogar eine Insel, die nach ihrem Kreidereichtum den Namen erhalten hat, nämlich Krete = Kreideinsel. — Zusammenfassung: Das Vorkommen der Kreide! — b) Der Marmor findet sich im Fichtelgebirge, in Sachsen, Schlesien, im Harz. Reicher an Marmor sind aber außerdeutsche Länder. Da ist insbesondere Italien zu nennen, das bei dem Städtchen Carrara gewaltige Marmorbrüche besitzt. Sie sind schon seit 2000 Jahren in Betrieb und noch immer nicht erschöpft. Jährlich liefern sie Marmor im Werte von 12 Mill. Mark. Aus diesem Marmorreichtum des Landes erklärt es sich auch, daß die alten Römer so viele Prachtbauten z. B. Tempel, Theater usw. aus dem kostbaren Steine herstellen konnten, und daß auch in der Neuzeit Kirchen, Paläste, Wohnhäuser aus Marmor errichtet werden. Und so erkennen wir, daß der Boden mit seinen Schätzen die Kunsttätigkeit der Menschen beeinflusst. Unser Vaterland ist nicht so günstig gestellt wie Italien, darum finden wir auch größere Marmorbauten nicht oder doch nur selten. Auch die Griechen hatten ein großes Marmorlager auf der Insel Paros und in einem Berge Mittelgriechenlands, und darum konnten auch sie Tempel, Theater und andere Prachtbauten aus diesem Material herstellen. — Zusammenfassung: Das Vorkommen des Marmors.

Ergebnis 3: Die Schätze des Bodens beeinflussen die Kunsttätigkeit der Menschen.

c) Der dichte Kalkstein bildet große Gebirge und mächtige Lager. So finden wir in der Nähe Berlins ein mächtiges Kalklager, das teilweise der Stadt Berlin selbst gehört und seit Jahrhunderten ausgebeutet wird: es sind die Müdersdorfer Kalkberge, welche jährlich an 10 Mill. Zentner Kalksteine liefern. Reich an Kalk sind die Provinzen Sachsen, Westfalen, Rheinland, Hessen-Nassau, Schlesien (in der

Gegend oberhalb Duppeln). Ganze Gebirgszüge bildet der Kalk in den östlichen Alpen, in dem Gebiete des deutschen und Schweizer Jura. Bei Solnhofen in Bayern lagert der Kalkstein schichtenweise und läßt sich deshalb auch leicht in Platten spalten. Zusammenfassung: Vorkommen des dichten Kalkes.

b) Gelöst.

1. Aber der kohlensaure Kalk ist nicht bloß als Kalkgestein weit verbreitet, sondern er ist auch gelöst im Wasser enthalten. Daraufhin wollen wir zunächst unser *Brunnenwasser* prüfen. Zu diesem Zwecke bringen wir einen größeren Tropfen auf eine Glasplatte und halten dieselbe vorsichtig über eine Spiritusflamme. Der Tropfen verdunstet allmählich, und es zeigt sich auf dem Glase an der Stelle, an der er sich befand, ein weißer Fleck. Besonders der Rand desselben tritt deutlich hervor. Mit einem Vergrößerungsglase betrachtet, erkennen wir, daß der Fleck aus einem feinen, weißen Pulver besteht, und dieses ist zum größten Teile kohlensaurer Kalk. Er muß also vorher im Wasser gewesen sein und hat sich nun beim Verdunsten desselben abgesetzt. Ferner kann er nicht in fester Form im Brunnenwasser sein, da dasselbe ganz klar ist; er muß also gelöst sein, und das ist nur möglich, wenn das Brunnenwasser Kohlensäure enthält. Nun ist es ein Leichtes, diese Kohlensäure im Brunnenwasser nachzuweisen; wir brauchen nur ein wenig klares Kalkwasser hinzuzugießen, um sofort die Trübung zu sehen. Wie kommt das? — Also es ist freie Kohlensäure im Brunnenwasser vorhanden, und es darf darum nicht wundernehmen, daß dasselbe auch gelösten doppeltkohlensauren Kalk enthält. Wie ist nachzuweisen, daß Brunnenwasser sowohl gelösten doppeltkohlensauren Kalk als auch noch freie, überschüssige Kohlensäure enthält? — Dieser im Wasser gelöste kohlensaure Kalk macht sich nun aber oft in recht unangenehmer Weise für die Hausfrau bemerkbar. In dem Kessel, in welchem Tag für Tag Wasser zum Kochen aufgesetzt wird, bildet sich mit der Zeit eine dicke, feste Kruste. Sie läßt sich nur mit Mühe vom Boden losklopfen und führt den Namen Kesselstein. Warum? Hier setzt ihr einen solchen und wir stellen durch Betupfen mit Salzsäure fest, daß der Kesselstein kohlensauren Kalk enthält. Dieser war vorher als doppeltkohlensaurer Kalk im Wasser gelöst. Beim Kochen verlor dasselbe auch seine Kohlensäure, und so mußte sich natürlich der kohlensaure Kalk auf dem Boden absetzen. Dasselbe geschieht auch in den Kesseln unserer Dampfmaschinen, darum müssen diese von Zeit zu Zeit von diesem Kesselstein befreit werden. Es geschieht durch Losklopfen. Einfacher ist die Reinigung des Kochgeschirres; einige Tropfen Salzsäure werden dem wenigen Wasser im Kochkessel hinzugefügt, und der Kesselstein löst sich leicht. — Zusammenfassung: Entstehung und Vertreibung des Kesselsteines!

Weil das Brunnenwasser kohlensauren Kalk gelöst enthält, nennt man es „hartes“ Wasser. Aber mit Recht fragen wir uns: Woher hat es die Kohlensäure, die diesen Kalk löst? Und woher stammt der kohlensaure Kalk selbst?

a) Woher hat das Brunnenwasser die Kohlensäure? Es sammelt sich in der Erde und jeder Regenguß führt ihm neue Mengen Wasser zu, die allmählich durch den Boden sickern, um sich irgendwo zu sammeln. Der Regen selbst aber fällt durch die Luft, die Mengen von Kohlensäure enthält. Woher? Auch bei der Verwesung tierischer und pflanzlicher Stoffe sowie bei der Verbrennung wird Kohlensäure erzeugt, die in die Luft entweicht. Kein Wunder also, daß sie dieses Gas enthält, und daß jeder Regentropfen eine Spur desselben aufnimmt. Indem nun ein Teil des Regenwassers in den Boden dringt, führt es auch dem Brunnenwasser Kohlensäure zu, und so muß dieses, da es ja selbst aus Regenwasser allmählich angesammelt ist, Kohlensäure enthalten, wenn auch nicht in solcher Menge, daß wir das Gas entweichen sehen können wie beim Selterswasser. Zusammenfassung: Woher stammt die Kohlensäure des Brunnenwassers? —

b) Woher stammt der kohlensaure Kalk desselben? Indem das Regenwasser durch den Boden sickert, kommt es mit dem kohlensauren Kalk desselben in Berührung, löst ihn auf und behält ihn als Brunnen- oder Quellwasser solange gelöst, bis durch irgend eine Ursache die Kohlensäure des Wassers vertrieben wird.

Zusammenfassung.

Das Regenwasser, frisch aufgefangen, kann natürlich keinen Kalk enthalten; denn woher sollte es ihn nehmen? In der Luft fliegt er ja nicht herum; darum nennen wir Regenwasser „weiches“ Wasser. Unterscheide hartes und weiches Wasser

- a) nach den in ihm gelösten Bestandteilen,
- b) nach dem Geschmack,
- c) nach dem Gebrauch im Haushalt.

2. Neben dem Brunnen- oder Quellwasser und dem Regenwasser haben wir noch das Flußwasser auf seinen Gehalt an Kalk zu prüfen. Irgendwo hat jeder Fluß, jeder Bach seine Quelle, aus der er gespeist wird, und so ergibt es sich von selbst, daß er auch kohlensauren Kalk in gelöster Form enthalten muß, der ihm durch die Quelle zugeführt wird. Und befindet sich diese Quelle gar noch in einem Kalkgebirge, so wird die Menge des gelösten Kalkes ganz bedeutend sein. Allein die an den doppeltkohlensauren Kalk gebundene Kohlensäure hat im Flusse reichlich Gelegenheit zu entweichen. Von der Oberfläche des Wassers aus geschieht dies bestimmt, während die tieferen Wasserschichten zum Teil ihre Kohlensäure behalten. Jeder Verlust an Kohlensäure hat aber sofort einen Niederschlag von kohlensaurem Kalk zur Folge, und wir begreifen, daß sich im Laufe der Jahrhunderte auf dem Boden des Flusses eine Schicht von Kalkschlamm absetzen muß, die sich immer mehr verstärkt und das Flussbett nach und nach erhöht. Während also ein Teil des kohlensauren Kalkes auf den Boden fällt, findet ein anderer Teil in den Schnecken, Muscheln und Krebsen seine Abnehmer. Inwiefern? — Es nimmt uns nun freilich wunder, daß, da der Fluß eine Menge Kohlensäure enthält, die

Schalen der Schnecken und Muscheln nicht auch wieder aufgelöst werden. Es müßte das in der That geschehen, wenn nicht auf irgend eine Weise Vorsorge getroffen wäre. Wir brauchen nur eine frische Schnecke oder Muschel genau zu betrachten, da merken wir, daß das Gehäuse mit einer feinen Haut überzogen ist. Und diese schützt es vor der Auflösung. Man pflegt das Flußwasser auch als „weiches“ Wasser zu bezeichnen; aber wie wir gesehen haben, ist das nicht ganz richtig. Warum? — Freilich, wenn wir prüfen, wieviel Kalk z. B. in einem Liter Brunnenwasser und in einem Liter Flußwasser enthalten ist, müssen wir behaupten, daß das letztere recht wenig enthält, und daß man es im Vergleich mit dem Brunnenwasser wirklich als „weicher“ bezeichnen kann. Dafür ist aber auch die Menge des durch einen Fluß fortgeführten Wassers eine so ungeheure, daß wir die von ihm mitgeführten Kalkmassen als recht bedeutend bezeichnen müssen. Wirklich „weiches“ Wasser ist nur das im Freien aufgefangene Regenwasser.

Zusammenfassung: Erzähle von dem Vorkommen des kohlensauren Kalkes im Flußwasser!

3. Während ein Teil des kohlensauren Kalkes als Bodensatz das Flußbett bedeckt, ein anderer Teil von den Schnecken, Muscheln und Krustentieren verbraucht wird, bleibt doch noch eine große Menge gelöst und wird natürlich dem Meere zugeführt. Der Rhein z. B. enthält unter 100 000 Teilen seines Wassers 9,5 Teile kohlensauren Kalk und entzieht seinem Quellgebiet jährlich viele Millionen Kilogramm Kalk, von denen ein großer Teil ins Meer gelangt. Die Elbe führt jährlich 140 Mill. kg fort, und von andern Flüssen gilt ein gleiches. Demnach muß auch das Meerwasser Kalk enthalten, und da dieser nicht wie das Wasser verdunsten kann, vielmehr in jeder Minute neue Zufuhr erfolgt, so müßte das Meerwasser das „härteste“ sein, müßte den meisten Kalk von allen Wassern enthalten. Wunderbarerweise ist das nicht der Fall, und wir fragen uns mit Recht, wo die Kalkmengen geblieben sind. Darauf gibt es nur eine Antwort: Im Meere leben Millionen kleiner Tiere, deren Körper oft nur aus einem winzigen Schleimklumpen besteht. Um diesen zu schützen, umgeben sie sich mit einer Kalkhülle, und aus diesen kleinen für unser Auge nicht sichtbaren Kalkgerüsten bauen die Tierchen im Laufe der Jahrtausende mächtige Kalkberge im Meere auf. Zu diesen Tierchen gehören auch die Korallen, durch deren Bautätigkeit Berge, Inseln, Inselgruppen und Inselweltteile entstehen, wie wir sie jetzt noch in der Südsee in der Entstehung begreifen sehen. Wenn nun solche Korallenbauten nicht über die Oberfläche des Wassers hervorragten, sondern um ein wenig vom Wasser bedeckt werden, sind sie für die Schifffahrt eine große Gefahr. Warum? —

Nun wissen wir, wo die Kalkmengen des Meeres bleiben, und wenn wir weiter bedenken, welche ungeheure Zahl von Schnecken, Muscheln und Krustentieren, von Seeigeln und Seesternen (zeigen oder anzeichnen) im Meere leben, die alle Kalk gebrauchen, so verstehen wir nun auch, daß das Meerwasser wirklich nicht so viel gelösten

Kalk enthalten kann, als es eigentlich haben müßte. Zusammenfassung: Sprich über den Kalkgehalt des Meerwassers.

Ergebnisse: I. Im Regen-, Brunnen-, Fluß- und Meerwasser ist stets Kohlen Säure enthalten, die der Luft entstammt.

II. Das Regenwasser enthält keinen kohlensauren Kalk gelöst und heißt deshalb weiches Wasser.

III. Brunnen- oder Quellwasser, Fluß- und Meerwasser enthalten gelösten kohlensauren Kalk; verhältnismäßig am meisten ist er im Brunnenwasser enthalten, dessen Kohlen Säure nur langsam entweichen kann. Solches Wasser heißt „hartes“ Wasser.

IV. Das Flußwasser ist „weicher“ als Brunnenwasser, da ein Teil seines kohlensauren Kalkes durch Verdunsten der Kohlen Säure als Kalkschlamm im Flußbett abgesetzt wird, ein anderer Teil zum Bau der Muschelschalen und Schneckengehäuse Verwendung findet.

V. Der kohlensaure Kalk des Meeres wird von den Korallen- und anderen kleinen Meeresstierchen teils zum Aufbau ihrer Wohnungen, teils zur schützenden Hülle ihres Körpers verwendet. Muscheln, Schnecken, Krustentiere, Stachelhäuter (erklären!) brauchen ebenfalls große Mengen kohlensauren Kalkes.

Hauptzusammenfassung:

I. Vorkommen des kohlensauren Kalkes

A. in fester Form

- a) in der Heimat,
- b) Vorkommen der Kreide,
- c) Vorkommen des Marmors,
- d) Vorkommen des dichten Kalkes.

B. gelöst

- a) im Brunnen- oder Quellwasser,
- b) im Flußwasser,
- c) im Meerwasser.

II. Allgemeine Ergebnisse.

a) Die Beschaffenheit des Bodens übt einen Einfluß aus auf die Beschäftigung der Bewohner und auf das Tier- und Pflanzenleben.

b) Die Schätze des Bodens beeinflussen die Kunsttätigkeit der Menschen. *)

*) Über die Lebensgeschichte des kohlensauren Kalks und seine Anwendung sollen spätere Aufsätze berichten.

Pädagogische Aussprüche Immanuel Kants.

Aus verschiedenen Schriften chronologisch zusammengestellt, eingeleitet
und erläutert

von Dr. Franz Jänemann.

Ich habe gar nicht den Ehrgeiz,
ein Seraph sein zu wollen; mein Stolz
ist nur dieser, desto mehr Mensch zu sein.
Kant, Fragmente.

Das eigentlich Charakteristische bei
Kant nach der Wahrnehmung aller, die
ihn kannten, war ein stetes Bestreben,
nach durchdachten und, wenigstens seiner
Überzeugung nach, wohlbegründeten
Grundsätzen in allem zu verfahren; das
Bestreben, bei allem — Größerem und
Kleinerem, Wichtigerem und Unwichti-
gerem — sich gewisse Maximen auf-
zustellen, von denen immer ausgegangen
und zu denen immer zurückgekehrt werden
mußte. Diese Maximen verslochten sich
nach und nach so innig mit seinem Selbst,
daß, ohne ihrer eben jetzt sich deutlich
bewußt zu sein, doch danach gehandelt
wurde.

Borowski, Leben und
Charakter Imm. Kants, 1804.

Kant lebte, wie er lehrte.

K. V. Jachmann, Imm. Kant
geschildert in Briefen an einen Freund,
1804.

Das Jahr 1904 ist reich an Gedenktagen großer Männer. In
der Philosophie allein begehen wir ihrer sechs: Am 12. Februar den
hundertjährigen Todestag und am 22. April den hundertachtzigsten
Geburtstag Kants, am 1. März den fünfzigsten Todestag Eduard
Benekes, am 9. April den hundertfünfzigsten Todestag Christian Wolfs,
am 28. Juli den hundertsten Geburtstag Ludwig Feuerbachs, am
20. August den fünfzigsten Todestag Schellings, am 28. Oktober den
zweihundertjährigen Todestag John Lockes.

Der größte unter ihnen ist Immanuel Kant (1724—1804); un-
bestritten der gewaltigste Denker deutscher Nation und neben Aristoteles
wohl der bedeutendste Denker der Menschheit überhaupt. Was er während
eines halben Jahrhunderts in stiller und doch das gesamte Geistesleben
in seinen Tiefen revolutionierender Arbeit vollbracht hat, vergleichbar
dem Werke des Kopernikus am gestirnten Himmel,*) — was er ge-
leistet in der theoretischen Philosophie durch seine neue Auffassung des
Weltbildes, in der praktischen durch die Neubegründung der Moral, in
der Ästhetik durch epochemachende Untersuchungen,**) nicht minder in

*) Kant selbst, seiner Tat sich bewußt, gebraucht diesen Vergleich (Kritik
der reinen Vernunft, Vorrede zur 2. Aufl., 1787; Ausg. v. Rehrbach S. 17 f.).

**) So sind z. B. Schillers ästhetische Anschauungen und Aufsätze wesent-
lich von Kant beeinflusst. Am 13. Juni 1794 schreibt er diesem: „... Nehmen
Sie schließlich noch die Versicherung meines lebhaften Dankes für das wohlthätige

der Geschichts-, Natur- und Religionsphilosophie, was er geleistet zur Befruchtung der astronomischen Wissenschaft durch seine Hypothese der Entstehung des Sonnensystems,*) was er beigetragen zur Befruchtung der Naturwissenschaften überhaupt,**) — das ist mit leuchtenden Buchstaben, mit ehernen Lettern eingegraben in die Geistesdenkmäler der Menschheit. Diese Schrift kann niemals verwischt werden; dieses Werk lebt unter uns. Man braucht seinem Schöpfer nicht beizustimmen, man kann ihn aus tiefster Überzeugung für sich zum Zeichen des Widerspruchs machen, aber seine überragende Genialität und seinen unermesslichen Einfluß wird man nicht leugnen können.

Hoch und erhaben, entrückt dem Streit der Freunde und Gegner des Philosophen Kant, stehet der Mensch da; neben dem edlen Spinoza einer der wenigen, die da lebten, wie sie lehrten.

Kants erstaunliche Vielseitigkeit, der Reichtum seines Geistes und seiner praktischen Erfahrungen gibt sich auch kund in den pädagogischen Aussprüchen, die ja für die Leser in erster Linie von Interesse sind, und von denen einzelne klassisch genannt werden dürfen. Der größte der Philosophen war selbst nach Beendigung seiner Universitätsstudien neun Jahre lang Hauslehrer gewesen; bei dem Pfarrer Andersch in Judtschen in der Nähe von Gumbinnen, dann bei dem Rittergutsbesitzer v. Hülßen auf Arensdorf bei Mohrungen (dem Geburtsort Herders), schließlich in der Familie des Grafen Kayserling zu Rautenburg.***) Freilich meinte er später scherzend, es habe vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister in der Welt gegeben, als ihn. „Er hielt es“, sagt Sachmann, „für eine große Kunst, sich zweckmäßig mit Kindern zu beschäftigen und sich zu ihren Begriffen herabzustimmen; aber er erklärte auch, daß es ihm nie möglich gewesen wäre, sich diese Kunst zu eigen zu machen.“†) Die von ihm theoretisch erkannten Vorschriften der Erziehungskunst habe er in der Praxis nicht anwenden können, gestand

Nicht an, das Sie meinem Geiste angezündet haben, — eines Danks, der wie das Geschenk, auf das er sich gründet, ohne Grenzen und unvergänglich ist.“ — Goethe, auf den in diesem Sinne wiederum Schiller einwirkte, konnte bei seinem allen theoretischen Spekulationen abholden Wesen erst von der grundlegenden ästhetischen Schrift, der „Kritik der Urteilskraft“, zum Verständnis der andern Hauptwerke Kants vordringen (vergl. Goethe, Einwirkung der neueren Philosophie).

*) Vorgetragen in der 1755 erschienenen und Friedrich dem Großen gewidmeten Schrift: „Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels“. Von dem französischen Astronomen Laplace später ausgebaut und daher „Kant-Laplacesche Theorie“ genannt. — Über ihre Entstehung vergl. noch: Schopenhauer, Sämtl. Werke, Ausgabe von Ed. Grisebach, II. B. S. 64, Borowskis Biographie und Liebmann, Zur Analysis der Wirklichkeit (Kapitel: Kosmogonie).

**) So war Kant beispielsweise nach Ernst Häckel derjenige, der die Darwinische Entwicklungstheorie vor Darwin am deutlichsten ausgesprochen hat. Kants Äußerungen dieser Art (siehe d. Kritik der Urteilskr. § 80 und d. Anthropologie gegen Schluß) sind allerdings hochinteressant, und der Kantianer Otto Liebmann nennt sie mit Recht ein leibhaftiges Programm für den Darwinismus (Analysis der Wirklichkeit, 3. Aufl. 1900, Kapitel: Platonismus und Darwinismus). (Vergl. meine Mitteilungen in der „Zukunft“, 1904, Nr. 25.)

***) Schubert, Leben Kants, 1842 (in: Kants sämtl. Werke, herausgeg. von Rosenfranz und Schubert, XI. Bd. 2. Abt. S. 31 f.).

†) Sachmann a. a. O., 2. Brief.

er seinen nachmaligen Tischgenossen.*) Das soll uns jedenfalls nicht hindern, aus seiner Theorie Nutzen zu ziehen. Übrigens hören wir doch später von seinem Biographen: „Bis zum Entzücken liebenswürdig erschien der große Mann noch in seinem Greisenalter durch sein liebreiches Betragen gegen ganz junge Kinder. Es war eine Freude, zu sehen, wie der tiefdenkende Weltweise, dem es nie gelungen war, sich zu den Kindesbegriffen herabzustimmen, dennoch durch sein liebreiches Betragen bewogen wurde, kindliche Reden und Scherze zu versuchen. In dem Hause seines und meines edlen Freundes Motherby, an dessen Familie sich Kant mit väterlicher Gesinnung angeschlossen, hatte ich oft Gelegenheit, ihn in diesem Verhältnis zu beobachten, und nirgends schien er mir liebenswürdiger als hier, wo er gleichsam als Ältervater unter seinen Kindeskindern lebte. Ebenso bewies er sich gegen die ganz jungen Kinder meines Bruders, welche ihn bisweilen besuchen mußten, und welche er dann durch allerlei kleine Geschenke zu erfreuen suchte.“**) — Daß Kant zeitlebens Interesse für die angewandte Pädagogik hegte, beweisen u. a. seine Empfehlungen des Bajedowschen Institutes und sein Brief an den Hofprediger Erichton vom 29. Juli 1778. Namentlich aber sehen wir es aus der von Borowski berichteten Tatsache, Kant habe beim Erscheinen von Rousseaus „Emil“ mehrere Tage lang die sonst mit sprichwörtlicher Regelmäßigkeit unternommenen Spaziergänge ausgesetzt. (Überhaupt war Jean Jacques Rousseau sein Lieblingschriftsteller; dessen Bild erblickte man als einzigen Wandschmuck im Arbeitszimmer des Philosophen.) Das beispiellose Ansehen, das der große Denker und edle Mensch während seines ganzen Lebens genoß, ist bekannt. Auch die Schulmänner beteiligten sich an der Huldigung der Allgemeinheit vor dem Genie, wie wir aus einem Briefe

*) Siehe Schubert a. a. D., S. 31.

**) Zachmann a. a. D., 6. Brief. In Übereinstimmung damit befindet sich, was Schubert a. a. D. S. 193 erzählt: „Selbst den Kindern seiner Freunde mußte Kants menschenfreundliche Milde Liebe und Verehrung abzugewinnen, so daß der Tag, an welchem Kant in ihrer Eltern Hause das Mittagmahl einnahm, für einen Festtag galt. Die Knaben prüfte er über ihre Fortschritte im Unterrichte, wobei jedoch seine, oft halbe Stunden lange Unterhaltung mit den Kindern die anziehendste Hingebung zu dem alten lieben und stets so freundlichen Manne erzeugte, wie ein vor mir liegender Brief eines hochgeschätzten Beamten aus der Erfahrung seines eigenen Lebens bekundet.“ Dieser Bericht gewinnt noch dadurch an innerer Wahrscheinlichkeit, daß Kants Gemüt übereinstimmend als ein durchaus kindliches (im besten Sinne des Wortes) gerühmt wird. „Das Wort ‚Kindlichkeit‘“, sagte einmal sein langjähriger Freund, der Kriegsgerichtsrat Scheffner in Königsberg, zu Borowski, „das Wort ‚Kindlichkeit‘ drückt den ganzen Kant aus.“ — Ich weise hier darauf hin, daß infolge einer Anregung H. St. Chamberlains die drei bekannten, sich gegenseitig vortrefflich ergänzenden und noch im Todesjahre erschienenen Biographien Kants von Zachmann, Borowski und Wasianski 1902 von A. Hoffmann neu herausgegeben sind (Halle, H. Peter; geb. 2,80 Mk.). Die Ausgabe ist zu empfehlen, wenngleich sie keinen wissenschaftlich-kritischen Apparat besitzt. Eine zusammenfassende Darstellung nach dem damaligen Stande der Forschung lieferte Schubert a. a. D., 1842. — Noch sei aufmerksam gemacht auf: Dr. R. Richter, Kant-Aussprüche, 1901 (Leipzig, geb. 1,60 Mk.); eine dankenswerte Sammlung, die freilich für die Pädagogik nur das Allerwesentlichste bietet.

Campe's (des Robinson-Bearbeiters) entnehmen, der vom 27. Juni 1794 datiert und von tiefer Ehrfurcht und inniger Hochschätzung erfüllt ist.

Was nun die pädagogischen Gedanken Kants angeht, so kann hier natürlich keine erschöpfende Zusammenstellung geliefert werden. Dem steht allein schon seine literarische Fruchtbarkeit entgegen: nach Hartenstein*) hat er (einschließlich der „Fragmente“) 74 größere und kleinere Werke, Aufsätze, Rezensionen usw. verfaßt. Ich mußte mich beschränken auf eine Auswahl der für unsern Zweck besonders charakteristischen Schriften. Hauptsächlich kommt da die „Pädagogik“ in Betracht. Entstanden aus öffentlichen Vorlesungen, zu denen die Professoren der Philosophie in Königsberg damals abwechselnd verpflichtet waren,**) beschäftigt sie sich gewissenhaft mit allen Fragen der Erziehung, von der Ernährung des Säuglings bis zu den höchsten Problemen der angewandten Psychologie. Da auch der neue Geist Pestalozzi's in ihr lebendig ist, wie der Herausgeber Rink bezeugt, so kann ich sie den Pädagogen der Gegenwart zum Studium und zur Lektüre nur angelegentlich empfehlen.

Fragmente *** (entstanden 1765—1775 †)).

Es gehört eine sehr große Kunst dazu, bei den Kindern das Lügen zu verhüten. Denn da sie . . . viel zu schwach sind, abschlägige Antworten zu geben oder Strafe auszuhalten, so haben sie eine weit stärkere Anreizung zu lügen, als die Alten jemals haben.

Der Mensch nimmt nicht eher Anteil an anderer Glück oder Unglück, als bis er sich selbst zufrieden fühlt. Macht also, daß er mit Wenigem zufrieden sei, so werdet ihr gütige Menschen machen: sonst ist es umsonst.

Der einfältige Mensch hat sehr früh eine Empfindung von dem, was recht ist, aber sehr spät oder gar nicht einen Begriff davon. Jene Empfindung muß weit eher entwickelt werden, als der Begriff. Lehret man ihn früher entwickeln nach Regeln, so wird er niemals empfinden.

Kann wohl etwas verkehrter sein, als den Kindern, die kaum in diese Welt treten, gleich von der anderen etwas vorzureden?

*) Verzeichnis am Schlusse seiner Ausgabe von Kants sämtl. Werken (VIII. Bd., 1868).

**) Nach der Vorrede des ersten Herausgebers Rink (bei Hartenstein a. a. D., VIII. Bd. S. 455).

***) Zuerst erschienen in: Rosenfranz und Schubert, Kants sämtl. Werke, XI. Bd. 1. Abt. unter dem Gesamttitel: Fragmente aus seinem Nachlasse. Der Spezialtitel dieses Teiles der Fragmente: „Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ wurde von Schubert deswegen gewählt, weil sie sich eingetragen fanden in Kants durchschossenem Handexemplar seiner gleichnamigen, 1764 erschienenen Schrift (Schubert a. a. D., S. 218). Doch hat Hartenstein a. a. D., S. X darin ganz recht, daß die „Bemerkungen zu den B. üb. d. G. d. Sch. u. Erh.“ von allen möglichen Gegenständen handeln. — Übrigens sind sie größtenteils in die späteren Werke Kants übergegangen, so in die „Kritik der Urteilskraft“, „Anthropologie“, „Tugendlehre“ und in kleinere Abhandlungen.

†) Nach Schubert, ibidem.

Ich kann niemand besser machen als durch den Rest des Guten, das in ihm ist; ich kann niemand klüger machen als durch den Rest der Klugheit, die in ihm ist.*)

Niemals empört etwas mehr, als Ungerechtigkeit; alle andern Übel, die wir ausstehen, sind nichts dagegen.

Wer nicht arbeitet, verschmachtet vor langer Weile und ist allenfalls von Ergötzlichkeiten betäubt und erschöpft, niemals aber erquicht und beruhigt.

Denkspruch auf Cölestin Rowalewski

(Kanzler der Universität Königsberg und Professor der Rechte daselbst, gest. am 23. Jan. 1771).

Die Lehre, welcher nicht das Beispiel Nachdruck gibt,
Welkt schon beim Unterricht und stirbt unausgeübt;
Umsonst schwillt das Gehirn von Sprüchen und Gesetzen,
Vernt nicht der Jüngling früh das Recht der Menschen schätzen,
Wird nie dem Geize feind, vom Vorurteil befehrt,
Wohltwollend, edel, treu und seines Lehrers wert.
Wenn dann gepries'ne Pflicht den Lehrer selbst verbindet, **)
Der Einsicht im Verstand, im Herzen Tugend gründet,
Wenn reine Redlichkeit, mit Wissenschaft vereint,
Dem Staate Diener zieht, dem Menschen einen Freund,
Dann darf kein schwülstig Lob, kein Marmor ihn erheben,
Er wird auch unberühmt in ihren Sitten leben.

Rezension des „Philanthropinischen Archivs“ von Basedow und Aufsätze über sein Dessauer Institut (1776—1778 ***).

Die Entwicklung der in der Menschheit liegenden natürlichen Anlagen hat darin einerlei Eigenschaft mit der allgemeinen Mutter Natur:

*) Dieser Ausspruch hängt mit Kants Apriorismus zusammen, d. h. mit seiner (auch von Plato, Augustin, Cartesius und Leibniz geteilten) Annahme gewisser ursprünglich im Menschen vorhandener, also angeborener Wahrheiten, bezw. Anschauungs- und Denkformen.

**) D. h., wenn sich der Lehrer an die Pflichten, die er seinen Hörern, bezw. Schülern ans Herz legt, selbst im Gewissen gebunden fühlt. — Zu dem Denkspruch bemerke ich noch, daß es zu Kants Zeiten üblich war, zu Ehren verstorbener Kollegen Abhandlungen über sie oder derartige Sprüche für ein Programm beizusteuern. Von Kant sind in den ältern Ausgaben seiner Werke fünf der letzteren Art verzeichnet; in der von der preuß. Ak. d. Wissenschaften veranstalteten Ausgabe (XII. B.) ist noch ein sechster hinzugekommen.

***) Anonym erschienen in der „Königsbergischen Gelehrten und Politischen Zeitungen“ vom 28. März 1776 (Rezension des „Phil. Arch.“) bezw. vom 27. März 1777 (Titel des Aufsatzes: An das gemeine Wesen [= Publikum]) und 24. August 1778 (Titel: Betreffend das philanthropinische Institut in Dessau). Durch den um die Kant-Forschung sehr verdienten Königsberger Archivar R. Reike als von Kant herrührend bestimmt und in seinen „Kantiana“ 1860 (S. 70 ff.) veröffentlicht. — Die Echtheit dieser kleinen pädagogischen Schriften ist später zum Teil stark angezweifelt worden. Wie mich bedünken will, mit Unrecht: Nicht nur sind Stil und Form durchaus kantisch, auch der Inhalt berührt sich mehrfach mit dem pädagogischen Hauptwerke des Philosophen.

daß sie ihre[n] Samen nicht ausgehen läßt, sondern sich selbst vervielfältigt und ihre Gattung erhält.

Das Gute hat eine unwiderstehliche Gewalt, wenn es angeschauet wird.
(Rez. des „Phil. Arch.“).

Eine Absonderung der zu erziehenden Jugend — nicht durch das Einsperren an einen einsamen, von der übrigen Welt, zu deren Geschäften sie erzogen werden soll, abgelegenen Ort, sondern eine Absonderung mitten in der Welt und mitten im Umgange mit den Menschen*) — von den bösen Sitten durch eine genaue und stete Aufsicht der Lehrer ist mit um deswillen ratsam, weil auch die besten Lehren dem verführerischen Beispiel verdorbener Sitten der übrigen verwahrlosten Jugend nicht immer widerstehen können.

Kein Haus in der ganzen Welt ist so glücklich, daß es in seiner Einrichtung gar keine Hindernisse der guien Erziehung in den Weg lege.
(Betr. das phil. Inst. in D.)

(Schluß folgt.)

Blüten und Früchte.

Die Schule als Kampfmittel benützen, heißt den Frieden aus der Welt verbannen. Wenn nicht bloß die Erwachsenen an dem Kampfe der Gegensätze teilnehmen, die zwar selten genug mit Klarem und deutlichem, aber doch immerhin mit einigem Bewußtsein dabei beteiligt sind, sondern auch die Kinder, dessen völlig unbewußt, als Parteitadetten gedrillt, zu Parteisoldaten dressiert werden sollen, dann wird der Krieg der Erwachsenen untereinander in Permanenz erklärt, und auch die friedliche Welt der Kindheit, welche die Hoffnung aller Guten auf bessere Zukunft in sich schließt, wird des natürlichen Vorrechtes beraubt, vom Streit und Hader der Gesellschaft unbehelligt zu bleiben. M. Lazarus.

Aus der Schule.

Unterrichtliche Behandlung
des Hahnes und der Henne in der Unterklasse (im Anschluß
an das Märchen: „Frau Holle“).**)

Von Lehrer R. Markert, Nürnberg.

Was an Lehrproben, bezw. Unterrichtsvorführungen veröffentlicht wird, entspricht selten dem tatsächlichen Unterrichtsverlaufe. Eine un-

*) Wie bei dem Dessauischen Institut. Herder urteilte freilich, er möchte Basjedow und seinem Philanthropin keine — — Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen! — Kant selbst pflegte als Magister im Scherz zu erzählen, daß er sich durch die Lektüre von Basjedows „Philaethie“ oft eingeschläfert habe (Brief Hamanns an Fr. H. Jacobi vom 12. Nov. 1785; abgedruckt in Jacobis Werken, IV. Bd., 3. Abt.).

**) Die Lektion ist möglich für Landschulen, da deren Schüler von Jugend

verzeihlich ungenügende Respektierung der dialektlich gefärbten Kinderäußerungen, der Wunsch, ein sprachlich und stofflich möglichst einwandfreies Ganze zu bieten, und die notwendige, psychisch begründete Umgestaltung der Schülerworte im Geiste des Lehrers bis zur Niederschrift: all das erzeugt ein nichts weniger als getreues Unterrichtsbild, wenn nicht gar die 50—60 Köpfe, für deren Bedürfnisse die geistige Nahrung doch bestimmt ist, ganz ohne Einfluß auf die Stoffgestaltung blieben. Hier nun ein wahrheitsgetreues Bild des Unterrichtsverlaufes bieten zu können, war nur möglich, weil die Antworten sofort stenographisch fixiert wurden.

Vor allem kam es mir bei der Behandlung obenbezeichneter methodischer Einheit darauf an, die zweckgemäße Einrichtung des Sahnes und der Senne in Hinsicht auf ihre Lebensweise in den Vordergrund des Interesses zu rücken. Erst in zweiter Linie wurde darauf Bedacht genommen, auch das beschreibende Material zu gewinnen. Im Anschauungsunterrichte der Unterklasse gilt es eben nicht so sehr, neue realistische Kenntnisse zu vermitteln, als vielmehr an das außer der Schule vom Kinde in so ungeheuer reichem Maße gewonnene fräftige Erfahrungsmaterial, das von lebhaften Gefühlen getragen und begleitet wird, so zu rühren, daß es zur Selbstäußerung gedrängt wird. Es gilt möglichst viel herauszulocken von dem, was an Selbsterlebtem und Selbstempfundene in des Kindes Seele aufgespeichert liegt. Nicht auf dem Wege trockener Katechese, die das Eigene des Kindes unterdrückt, alle Illusion zerstört und es auf des Lehrers Gedankengänge und Gefühlswege strikte festlegen will. Dadurch werden höchstens Kräfte der Aufnahme, nie Kräfte des Schaffens angeregt, und alle Selbsttätigkeit und Äußerungslust werden gewaltsam gehemmt. „Selbständige Aneignung — das ist für Montaigne die ganze Summe des Unterrichts. Der Lehrer soll das Kind mit Blüten versehen, aus denen es Honig saugen kann, aber es soll ihn selbst bereiten. Es soll lernen, eigene Urteile zu fällen, sie mit eigenen Worten auszudrücken und weder Worte noch Urteile fertig bekommen. Wir machen den Verstand sklavisch und feig, weil wir ihn nie die Freiheit lassen, etwas aus eigener Kraft zu tun. . . Man strebt den Verstand aufzuklären, ohne ihn in Tätigkeit zu setzen. Man lehrt das Kind ein Pferd, eine Waffe, eine Laute zu handhaben, indem es sich darin übt. Aber man will die Kinder denken und sprechen lehren, ohne daß man sie denken und sprechen läßt . . .“ (Reh, Das Jahrh. d. Kindes.)

Mit dieser Forderung, das Kind im Aussprechen seiner individuellen Erfahrungen frei gewähren zu lassen, ist die andere unauflöslich verwandt, seinem Dialekte Freipaß zu geben. Nur in

auf mit den Haustieren bekannt sind. Stadtkindern fehlen meistens die hier vorgeführten Anschauungen. Daß in der ersten Zeit der Dialekt zu verwenden ist, muß zugestanden werden, später aber sind die dialektischen Ausdrücke mehr und mehr in die Wortformen der Schriftsprache überzuführen. Die Zusammenfassungen, welche der Lektion beigegeben werden können, haben die Ergebnisse in Hochdeutsch zu bringen.

Falke.

ihm läßt es sein reiches Innenleben ausströmen, nur durch ihn erhalten wir unverfälschte Kenntnis seines feinen Beobachtungssinnes und eine anschauliche Basis für den fortschreitenden Unterricht, während bei sofort parater sprachlicher Korrektur und Berhochdeutschung die kindliche Seele sich scheu verkriecht.

Daß der naturgeschichtliche Stoff durch den Anschluß an das Märchen in eine „erdrückende Abhängigkeit“ gerate, daß die freie Auffassung seiner Wesenheit und seiner Beziehung zur Umgebung ungünstig beeinflusst würde, erachte ich für ausgeschlossen, auch dann, wenn der Faden zwischen beiden Stoffen viel zahlreichere und innigere wären. Ich begrüße und suche solchen Anschluß um deswillen, weil das Tier dadurch in Beziehung zu Menschen tritt, die im Geiste und Gemüte des Kindes lebendig sind. Dieses „Inbeziehungbringen“ beider, nicht bloß soweit von Nutzen oder Schaden die Rede ist, sondern mehr noch in dem Sinne eines gemüthlichen Näherkommens, im Sinne eines Mitlebens, ist eine von der Natur des Siebenjährigen erforderte methodische Notwendigkeit. Was Goethe ganz allgemein sagt, gewinnt hier für uns Bedeutung: „Der Mensch ist dem Menschen das Interessanteste und sollte ihn vielleicht ganz allein interessieren . . .“ Bei der Erstbehandlung von Tieren seines täglichen Umgangs, über die dem Kinde also auch die intensivsten Beobachtungen zu Gebote stehen, gestaltet es unter Leitung des Lehrers mit noch größerem Gewinne eine „Sundsgeschichte“, eine „Pferdegeschichte“, unmittelbar beobachtend, fühlend und handelnd.

Und je mehr dann eine solche Behandlungsart im einzelnen Vorzüge besitzt wie: eine bewegte Handlung für des Kindes rastlos bildende Phantasie, anschauliche Situationen für seine gesunde Sinnlichkeit, eine breite, naive Darstellung ohne Aufdrängen des Lehrhaften, personifizierte Auftreten des Tieres, Situationshumor, rechtzeitige Abwechslung der einzelnen Situationsbilder — lauter Vorzüge, die auch dem idealsten Unterrichtsstoff auf dieser Stufe eignen — desto inniger ist die Anteilnahme, desto lebendiger das geistige Wachstum, desto reproduktionsfähiger der reale Stoff, desto tiefgreifender seine erziehlische Wirkung. Unsere Kleinen stecken nun einmal in einem lebendigen Sinnenleben, und ihre Gedanken bedürfen eines sinnenfälligen Gerüsts, sich anzuklammern; für logische und kausale Stützpunkte sind sie noch nicht sehr zu haben.

Disposition.

- I. Der Hahn auf dem Ziehbrunnen.
- II. Seine Familie im Hof.
- III. Die Henne im Neste; ihre Liebe zu den Jungen.
- IV. Fütterung und Nächtigung (der Fuchs).
- V. Am Morgen; der Hahn ein König; ein Hahnenkampf.

Wir wollen von dem Tiere reden, welches die Gold- und Bedmarie begrüßt hat, als sie heimgekommen sind.

I.

Wie hat er geschrieen, als die Goldmarie heimgekommen ist? (Kidericki, unsere goldene Jungfrau ist wieder hie.) Wie bei der Bechmarie? (... unsere schmutzige Jungfrau) Wie sagt man, wenn der Hahn schreit? (Er kräht.) Was er zum Krähen hat! (Eine Drossel, eine Kehl, einen Schnabel hat er.) Wie er's dabei macht? (Er streckt seinen Hals „naus“ und macht seine Flügel ein wenig auf und reißt den Schnabel auf.) Warum er seinen Hals hinausstreckt! (Daß er besser schreien kann.) Was sieht man, wenn er seinen Schnabel aufreißt? (Eine Zunge.) Schaut den Schnabel an, den ich da zeige! (Er ist spitzig. Er ist hinten dick. Der „eine“ ist ein wenig länger, der „andere“ ein wenig kürzer.) Einprägen der Begriffe Ober- und Unterschnabel. Gleich von weitem hat er die Marie kommen sehen! (Er ist auf dem Ziehbrunnen gestanden.) Wie er da hinaufgekommen ist! (Er ist „naufgeflogen“. Er ist hinaufgehüpft.) Geflogen? (Er hat zwei Flügel.) Wo? (Am Rücken.) Wie der Hahn fliegt! (Er macht seine Flügel auf. Er schwebt und zieht seine Beine hinauf. Er fliegt langsam, da „wetterts“ immer so arg. Da gibt's „einen rechten Wind“.) Wenn man aber dem Spazzen zuschaut! (Der fliegt „höcher“ als der Hahn — leiser — da gibt's keinen Wind.) Ja, wie kommt das nur? (Der Spaz kann höher fliegen, weil er leichter ist. Der Hahn kann nicht „gscheid“ fliegen, weil er zu schwer ist. Seine Flügel sollten halt noch länger sein.) Wie sagt man, wenn der Hahn so schlecht fliegt? (Er flattert.)

II.

Aber der Marie Hahn ist nicht allein im Hof. Schon fliegt er hinunter auf den Boden. (Die „Puttla“ sind im Hof. Die „Zipperlein“ sind drin.) Das ist eine ganze Familie. Der Mann? (ist der Hahn, der Gockel, der Gockelhahn). Die Frau? (ist die Henne). Die heißt auch Huhn. Und Kinder hat er auch? (Das sind die „Zipperlein“, die Küchlein.) Daß die Hühner alle im Hof sind! (Er ist mit Ratten zugemacht. Es geht ein Zaun herum.) Wenn sie aber doch hinauswollen! (Sie fliegen über den Zaun. Sie schlüpfen durch die „Schnitt“ durch und bücken sich und machen sich recht dünn.) Was die Hühner im Hof drin treiben! (Sie springen herum im Hof und tun „Fangerles“. Sie „tenna“ spielen. Sie kratzen „in“ Boden auf, ob „Bermer“ drin „sin“. Sie stauben den Sand weg. Wenn sie ein wenig gegraben haben, tun sie mit dem Schnabel ein wenig „hintunkn“, so [der Schüler zeigt's mit dem Finger]. Ich weiß, Herr Lehrer, wie sie's machen ler macht's mit dem Munde vorl. Sie haben Krallen an den Füßen und kratzen und schauen, ob nichts darin ist zum Fressen. Wenn's „die Puttla“ nicht hungert, machen sie ein Loch und legen sich hinein, in die Sonne und baden sich und mühlen mit dem Leib. Sie schicken sich recht beim Fressen. Wenn die Henne „a“ Brot „derwisch“, läuft's davon und sucht „a“ Pläbbla, wo sie's fressen kann. Wenn man den Hennen ein Brot hinwirft und man

bleibt stehen, dann trauen sie sich nicht hin. Sie tun den andern Puttla „vom Maul was rausfressen“.) Wenn sie mit den Füßen den Boden aufkraken, wie vorhin einer gesagt hat — tut das nicht weh? (Sie haben Krallen, da können sie aufkraken.) Wo sind die Krallen? Schau diesen Hahnenfuß an! (Am den Zehen.) Wieviel? (4.) Diese 3? (sind vorn. Das sind Vorderzehen.) Diese? (ist hinten, Hinterzehe). Mit welchen Zehen sie den Boden aufkraken? (Mit den Vorderzehen.) Nicht mit der hintern? (Die ist zu weit droben. Sie machen's „a“ so [Einer zeigt es].) Kraken tun sie — oder? (Scharren.) Daß da die Krallen nicht abbrechen! (Die stecken fest drin — Weil sie aus Horn sind.) Warum sie den Boden aufscharren! (Weil sie „Wormer mögn“. Weil sie Körnlein suchen und Brot. Ob nichts „neingschecht“ [hinein=getreten] ist.) Wenn sie nun aufgescharrt haben! (Dann schauen sie herum.) Wenn sie nichts sehen! (Dann kraken sie wo anders auf.) Wenn du die ganz kleinen Körnlein suchen solltest! (Wir finden's nicht. — Die „sehen“ ich nicht, weil sie so klein sind, da meint man, es sind kleine Steinchen.) Aber die Henne! (Die sieht gut. Die hat ein scharfes Gesicht.) Wenn sie nun ein Körnlein oder sonst was sehen! (Sie hacken auf den Boden hin und fressen's. Sie picken es auf. Das geht schnell.) Daß das nicht schmerzt, wenn sie auf den harten Boden hinpicken! (Der Schnabel ist aus Horn.) Große Brocken aber! (Die hacken sie klein. Sie zupfen daran herum. Da helfen die andern „zlanm“. Da lassen sie's immer wieder hinfallen und klaben es immer wieder auf und essen ein Stücklein weg.) Was sie noch alles fressen! (. . . Kieselsteinlein, Sand. Wie „i“ draußen bei meiner Patin war, da hab' „i“ recht viel Maikäfer gehabt, da bin „i“ nunter „ganga“ in den Hof und hab' die Maikäfer den „Puttla gebn“ und dem Godelhahn, dann sind die Maikäfer „gslogn“ und die Puttla auch. Ich hab' ihnen „Eierschelfen“ [Eierschalen] gegeben, dann haben's wieder ein Ei gelegt.) Warum sie auch solche Sachen brauchen! (Weil die Hühner für die Kinder Ostern Eier legen müssen. Die Schalen machen sie daraus. Herr Lehrer, ich weiß, wie sie Zunge kriegen.) Das darf uns der Ehrlinger nachmittags erzählen. Hört weiter! Nicht bloß fressen wollen sie! (Sie wollen auch was zu trinken, ein Wasser.) Wie sie das machen! (Am Kanal haben's Wasser „gsuffn“. Da tuns immer „neipickn“, dann „tennas“ den Kopf in die Höh, dann schwimmt das Wasser „nunter“.) Es schwimmt hinunter? (Es lauft, geht, fließt hinunter.) Wenn sie den Kopf nicht hoch heben! (Dann kriegen sie kein Wasser.) Wie wir trinken! Mach es vor an diesem Glas mit Wasser! (Wir saugen. Wir schlürfen. Wir schlucken.) Aber die Hennen! (Sie können nicht saugen.) Daß sie dann doch ein Wasser herunterbringen. Da müssen wir uns den Unterschnabel genauer ansehen! (Der Unterschnabel ist hohl. Das ist ihr Löffel, ihr Schöpfer.)

III.

So nun darf der Ehrlinger uns erzählen, was er schon heute früh gewollt hat: Wie die Henne Zunge kriegt. (Da läßt man ein Ei

drinnen im Nest, dann brüten's die „Puttla“ aus; sie „hocken“ sich drauf, dann „werd“ das Gackela warm, und die Wärme macht das junge „Puttla“, dann klopft das junge Puttlein hin mit dem Schnabel an das Gackelein, zuerst gibt's einen Sprung und dann ein Löchlein, und dann geht's ganz heraus. Aber die alte Puttel steht noch nicht gleich auf, sie tut's erst „trüdnen“, weil's naß ist, und dann nimmt man einen Korb und tut eine warme wollige Deck' hinein, da legt man die Alte auch hinein und stellt's auf den Ofen hinauf, „daß nicht frieren“.) Du Schmidt weißt es auch? (Da tut „mei“ Vater recht fleißig die „Henna“ füttern und dann legt's ein Ei und noch mehr Eier, und da läßt mans alle Tage drauf, da „wird's“ warm und zuletzt ganz warm, dann zerplakt's, und das „Zipperlein“ kommt heraus.) Ob die andern das nun auch gemerkt haben! Woher kommen die Küchlein? (. . von den Eiern heraus.) Woher kriegt die Henne die Eier? (Sie legt die Eier.) Wohin? (. . in das Nest.) Habt ihr schon ein Nest gesehen? (Am Walznerweiher draußen im Wald auf einem Baume hab' ich ein Nest gesehen. Ich hab' auf einem Haus ein Storchennest gesehen, da war ein Storch drin, der hat sich immer auf ein Bein gestellt und dann auf das andere.) Daß aber der Marie Hühner Eier legen können! (Da tut sie ein rundes Körblein hin und ein Stroh „nei“. Im Kuhstall haben sie ihr Nest unter dem Barren.) Warum das Hühnernest nicht so hoch droben sein darf? (Sonst können die Hühner nicht hinauf. Sonst können die Leute die Eier nicht wegnehmen. Wenn sie Junge kriegen, können sie nicht herunter.) Alle wissen es, wenn die Henne ein Ei gelegt hat. (Sie gackert. Einer macht es vor.) Wenn das die Marie hört! (Dann kommt sie und holt das Ei.) So bekommen sie aber keine Jungen. (Man muß ihnen die Eier lassen.) Mehr wie 10 Eier legt sie. Wie macht sie's dann, daß sie Junge bekommt? (Sie kleibt immer drauf „hocken“. Sie brüet.) Wenn nur die Pechmarie nicht vorbeikommt! Das wäre der Bruthenne nicht recht! (Die jagt das Huhn herunter. Die hat nichts „Gscheiders“ zu tun.) Was? die Henne setzt sich drauf? Wenn du das tätst! (Dann „zerbrechens“ gleich. Die Henne ist viel leichter.) Wenn sie immerzu auf den Eiern sitzen kann! (Da werden die Eier warm.) Und innen drin? (Wächst ein Zipperlein.) 3 Wochen brüten sie — und dann? (Da zerplaken die Eier. Sie springen auf. Die Küchlein kommen heraus.) Sie kommen heraus? (Sie schlüpfen heraus.) Die Goldmarie steht gerade dort. Voll Freude hüpfst sie ins Zimmer hinein. (Sie sagt's ihrer Mutter, ihrer Schwester. Die kommen auch heraus.) Aber sie sehen keine Henne und keine Küchlein. (Die sind in den Hof hinausgelaufen und gehen spazieren.) Die kleinen Menschenkinder, wenn sie auf die Welt kommen! (Die können noch nicht laufen.) Wie prächtig und nett die Küchlein aussehen! (Ihr Kleid ist von Federn, ganz feinen, gelben. Flügel haben sie auch schon. Sie machen ganz kleine Schritt', aber schnell.) Sie trippeln. Und was für eine gute Mutter sie haben! (Sie gibt ihnen was zu fressen.) Daß sie hinkommen zu ihr! (Sie ruft immer Glück! Glück! Sie lockt die Küchlein.) Daher

hat sie auch ihren Namen! (Sie heißt Gluckhenne.) Und der Spitz und die Kage kommen auch heraus in den Hof. Solche kleinen Gühner haben sie noch gar nicht gesehen. Daß sie nur nicht zu nah kommen! (Sie hackt hin. „Mei Kochber“ hat „an“ kleinen Hund „ghabt“, der heißt Minor und der „is“ alleweil der Gluckhenne nach und dann „is“ die Gluckhenne „na“ und „hatn“ recht „neighackt“. Ich hab’ ihnen „amal“ an Mais geben; wenn ich den Mais „aufklaubt“ hab’ und den Zipperla „geb’n“, dann hat’s mich in die Hof’n zwickt.) Die Marie geht nicht zu nah hin, die sieht es ihr schon an, daß sie zornig ist. Wie kann sie das sehen? (Sie tut ihre Federn weg. Sie stellt die Federn.) Sie sträubt die Federn. So laufen sie den ganzen Tag herum im Hof. Da ist’s schöner wie in dem finstern Ei. Aber nun geht die Sonne unter. Es wird finster, immer finsterner. Schwarze Wolken ziehen am Himmel hin. (Es kommt ein Gewitter.) Es dauert nicht lange, und schon geht’s los! (Es regnet. Es kieselst. Es donnert. Es blizt.) O weh! die kleinen Küchlein! (Wenn’s immer „regna“ tut, nehm’ ich „an“ Schirm und geh’ „naus“ in’ Hof und treib’s „nei“ in Gühnerstall und mach’ die Fall zu.) Das ist ganz recht. Aber die Marie und ihre Mutter und Schwester sind vor einer halben Stunde fort. (Da gehen sie „ins Kellerefenster“ und stellen sich unter.) Wenn sie sich aber nirgends unterstellen können! (Dann geht die alte Henne her und breit’ ihre Flügel aus über die Zipperlein. Dann stellt sich die Henne, und „na gehens“ unter die Henne „munter“, und dann hückt die Henne sich, und dann „steckens“ recht sparm drin.) So lange! (bis das Gewitter aufhört, und es nicht mehr kieselst).

IV.

Nun gefällt’s ihnen auch nicht mehr draußen. (Der Boden ist recht schmierig.) Und Abend ist’s auch schon: Die Tür geht auf, und die Marie kommt mit einer Schüssel in der Hand. (Sie bringt den Gühnern einen Weizen.) Daß die noch gefüttert werden, wenn sie doch den ganzen Tag Nahrung suchen können! (Sie kriegen nicht genug. Sie sind noch hungrig.) Wie sie nun die Schüssel sehen! (Sie springen, rennen hin.) Daß aber auch die etwas bekommen, die die Marie nicht sehen! (Sie ruft: Putt! Putt! Sie lockt die Gühner.) Wie sie das merken? (Sie haben Ohren.) Was? Ohren? (Wie er „gshochtn [schächten] worn is“, wie die Federn weg waren hab’ ich’s gesehen, zwei Löchlein.) Und nun schauen sie alle die Marie an! (Weil sie was wollen. Da gucken sie immer so hoch. Sie schauen, wo sie das Futter hinwirft. So ist’s beim Hund auch.) Und dann auf einmal? (streut sie es hin). Wenn sie diese ganze Schüssel fressen! (Dann ist ihr Bauch voll. Dann können sie genug haben. Dann find sie satt.) Das kann man ihnen ansehen! (Am Hals ist ein „solch’s groß Knöperlein“. Wenn mans totsticht, da ist so eine Haut, da sind alle Körnlein noch ganz drin. Das ist ihr Kropf.) Daß die Körnlein noch ganz sind! (Sie „habens“ nicht verbissen, sie „schluckens“ gleich hinunter. Ich hab’ schon, wie ich Nirschen gehabt hab’, die Kern verschluckt.) Nicht beißen

können sie? (Sie haben keine Zähne.) Warum kommen die Körnlein zuerst in den Kropf (. . ., daß sie weich werden). Und dann? (In den Bauch, in die „Dermer“.) In den Magen kommen sie. Die Marie hat schon recht, daß sie ihre Hühner tüchtig füttert. (Dann legen sie Eier. Dann kann sie's einschlagen, „Ochsenaugen“ machen usw.) Wenn die Hühner aber keine Eier mehr legen! (Dann kann man sie schlachten und essen. Herr Lehrer, bei uns gibt's „heit“ (heute) „an“, zu „die Preiselbeern“. Bei meiner Patin „is“ der Hahn „gstoch'n worn“, dann „is“ er auf der Anricht dort gelegen, „na“ hat er recht „gschrien“ und „na“ „is“ er „runter g'log'n“. Wir „habn“ auch eine Henne gestoch'n und „na“ hat's noch fortflieg'n woll'n.) Eier und Fleisch bekommen wir von den Hühnern. Wie sind sie also? (Nützlich.) Und wenn sie nun gefüttert sind! (Sie kommen in den Stall, da sind so „Spängelein“ dort und ein Türlein, das macht man zu.) Manchmal sind sie aber nicht in einem Hühnerstall eingesperrt. (Sie sitzen auf einem Brett; auf einer Stange.) Daß sie nicht herunterfallen! (Sie tun ihre Krallen herum.) Und dann? (können sie schlafen). Habt ihr das schon gesehen? (Sie sehen klein aus, weil sie so hocken, den Kopf „ziehen's nei“. Da tun sie ihre Beine in die Flügel hinein. Der Hahn hat Augendeckel, ganz feine, i hab's schon g'sehen, wie er „g'schlaf'n“ hat, die sind blau, die hab'n „fei Hoor [Haar] dran“.)

Nach und nach wird's im Hause immer stiller. Nur die Marie läßt sich nochmal sehen, mit dem Lichte in der Hand. Sie schaut nach, ob auch die Tür verschlossen ist. Dann ist's ganz still. Aber auf einmal — auf dem Turm schlägt's grad 12 Uhr — die Hühner schrecken auf. An der Tür haben sie was zupfen und stoßen hören. (Das ist der Fuchs.) Schon lange ist er herumgeschlichen. Was der will? (Er will eine stehlen.) Aber halt, Herr Better! (Die Marie hat die Tür zugesperrt.) Und zuletzt, wenn halt sein Kraken nichts hilft! (Dann geht er wieder fort.) Und die Hühner? (können wieder schlafen). Vielange? (Bis zum Morgen, „bis in der Früh“.)

V.

Daß sie aber nicht verschlafen! (Der Gockelhahn weckt sie. Er kräht.) Und wenn wir hörchen, wenn der Marie ihr Hahn gekräht hat! (Es kräht ein andrer Hahn.) Und wenn der fremde Hahn gekräht hat! (Dann kräht wieder der erste.) Aber nicht bloß die Hühner werden munter. (Die Leute hören es auch. Die Marie steht auf.) Am frühesten! (Die fleißige Marie.) Und die faule? (Die bleibt noch liegen.) Die schmachtet, daß man's bis zum Haus hinaushört. (!) Welche Arbeit die Goldmarie hat, daß sie so früh aufsteht! (Sie muß „in“ Kaffee kochen. Sie muß aufräumen, daß's schön ist. Sie muß die Hühner füttern.) Und wenn sie gefüttert sind! (Sie schließt den Stall auf. Die Hühner gehen hinaus.) Einer geht voran. (Das ist der Hahn.) Wie ein König kommt er daher. (Er hat eine Krone.) Eine Krone? (Ja auf dem Kopfe. Das ist keine Krone, das ist sein Kamm.) Wie sieht diese Hahnenkrone oder dieser Hahnenkamm aus?

(Sie ist rot. Sie hat Zacken.) Noch was, wie ein König, trägt er! (Er hat einen Bart.) Wo? (An der Kehle.) Schaut diesen Kopf vom Hahn an! (Es hängen zwei Bartzipfel herunter. Die sind auch rot.) Diese Bartzipfel heißen wir Kehllappen. Wenn der Hahn springt, muß man lachen! (Da wackeln die Lappen und der Kamm.) Was er noch hat wie ein König? (Er hat ein schönes Federkleid.) Ja wirklich ein feines! (Es hat allerlei Farben. Es ist bunt. Hinten sind die Federn gebogen. An den Beinen gehen Federn herunter; das sollen seine Strümpfe sein.) Die Schwanzfedern sind grad so gebogen — (wie eine Sichel). An die Tafel zeichnen! Und noch was hat er, dem König gleich. (Er hat Sporn.) Wieviele? (Er hat zwei Sporn.) Zwei? (An jedem Fuße ist einer. Mein Martin „is“ bei „die“ Melde-reiter „die wo“ auf den Pferden sitzen, wenn die „Gäul“ faul sind, dann hauen die Soldaten hin, daß schneller laufen. Der „Poli“ [Schutzmann] hat Sporn.) Aber was fehlt dem Hahn! (Der Säbel, das Gewehr, die Stiefel, das Pferd.) Aber wenn er auch kein Pferd, keinen Säbel hat, der bildet sich doch recht viel ein! (Er läuft stolz. Er stellt sich stramm hin.) Und hie und da hat er auch Krieg, wie jetzt die Russen und Japaner. (Mit den Hühnern: da breit' er seine Flügel aus und haut die Puttla recht „nei“. Mit seinen Beinen packt er „die“ Hühner ihre Beine, dann fallen sie hin.) Oder? (Mit dem Hund. Wenn der Gockelhahn mit dem Hund „rafft“, dann fliegen die Federn davon. Mit einem andern Hahn rauft er.) Da steht er auch schon hinten in der Ecke, der fremde Hahn, der beim Aufstehen so fest mitgeschrien hat! Wenn unser Hahn ihn sieht! (Dann springt er hin. Sie breiten alle zwei Flügel auseinander und „tenna raffn“; der Hahn fliegt immer auf den andern hinauf, und wenn er drinten ist, fliegt der andere wieder hinauf. Wenn sie einen Streit haben, tut jeder am Hals seine Federn hinausstrecken. Wenn sie „anander“ haben, hüpfen sie immer in die Höh'.) Warum die Hähne einen Streit bekommen! (Der Hahn hat an Zorn kriegt, der kann's nicht leiden, wenn der andere ihm alles nachmacht. Weil er „zwider“ [= ärgerlich] war. Der hat sich „gärgert“, daß der andere in seinen Hof herüberkommt.) Wie im Krieg geht's da auch heiß und gefährlich her! (Sie hauen und fragen, daß die Federn herausfliegen. Es schaut das Blut heraus.) Da kommt die Marie. (Die wehrt aus. Nein die schaut zu, wer „gwinnt“.) Welcher wird gewinnen? (Wer die meisten Kräfte hat.) Der Marie Hahn ist schon kräftig. (Sie hat ihn gut geflüttet.) Jetzt klatscht sie in die Hände. (Sie freut sich, weil der fremde Hahn fortspringt.) Und wie der erst springen kann, besser wie fliegen! (Er springt schnell.) Warum gar so schnell? (Daß ihn der andere nicht nachkommt.) Und unserer? Daß die ganze Nachbarschaft weiß, wer gesiegt hat! (Er fliegt auf den Brunnen und kräht.)

Seht ihr laufen den fremden Hahn?

Den hab ich ordentlich abgetan. . . .

(Geh, Fabeln.)

Andere poetische Dreingaben („Die Bremer Stadtmusikanten“, Grimm, Kinder- und Hausmärchen; „Ein stolzer Herr“, G. Chr. Dieffenbach; „Die Mägde und der Haushahn“, Apsos Fabeln; Verschiedenes aus Wolgasts „Schöne alte Kinderreime“ usw.) werden an geeigneter Stelle zur Freude der Kinder eingeschaltet.

Jose Blätter.

I. Feuilleton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von E. Ziegler.

LIV.

Im 7. Bande seiner „Erzählenden Schriften“*) veröffentlicht Heinrich Seidel unter dem Titel „Von Berlin nach Berlin“ die Erinnerungen seines Lebens, in denen die Berichte über seine Lektüre das besondere Interesse des Schulmannes erregen. Heinrich Seidel, der zu den schlechten Schülern gehört, denen die Lehrer stets ein ungünstiges Prognostikon stellen, lernte schon frühe lesen und benutzte diese Kenntnis, um den Inhalt jedes Buches, das er bekommen und bewältigen konnte, mit einer wahren Eier zu verschlingen. „Später, als ich schon längst erwachsen war“, erzählt er, „habe ich von den verschiedensten Leuten, die mich als Kind gesehen hatten, den Ausspruch gehört: Ja, ich erinnere mich Ihrer noch sehr wohl. Sie lagen immer auf den Knien vor einem Stuhle und lasen“. Von dieser Lieblingsstellung bei solchem Geschäfte hatte ich ordentlich Schwielen an den Knien. Ein Buch, das mich durch irgend einen bildnerischen Schmuck oder durch irgend einen Satz, den ich darin erschnappt hatte, anzog, wick, auch wenn ich es nicht zu lesen bekam, jahrelang nicht aus meiner Vorstellung. So erinnere ich mich, daß unter einer Ansichtssendung zu Weihnachten ein Buch war, dessen Titelbild einen jungen Menschen zeigte, der sich durch Rauch und Flammen an einem Strich herabließ. Ich bekam es nicht zu lesen, aber wie wundervoll mußte ein Buch sein, das solche Bilder hatte. Jahrelang war es einer meiner sehnlichsten Wünsche, es möchte mir einmal wieder kommen, doch erst nach langer Zeit, als wir schon in der Stadt wohnten, fiel es mir durch Zufall in die Hände. Es stellte sich heraus, daß es höchst langweilig war.

Mein Vater hatte sich einmal eine hübsch illustrierte Ausgabe von Tausend und eine Nacht geliehen. Er gab mir in seiner Gegenwart die Bilder zu sehen, aber ich sollte nicht darin lesen. Hätte er geahnt, welche Tantalusqualen er mir dadurch schuf, so hätte er mir das Buch gar nicht in die Hände gegeben. Ich denke noch jetzt oftmals an die Warte, die es mir bereitete. Was bedeutete nun wieder dies wunderbare, phantastische Bild? Wie mit Polypenarmen kam es aus den schwarzen Druckzeilen hervor und sog meine Augen an sich, und ehe ich es selber recht wußte, lag ich auch schon: Da spaltete sich auf einmal die Mauer, und es kam aus der Öffnung ein schönes Mädchen heraus, von hübschem Wuchse, oval gebildeten Wangen, ohne Tadel, die Augen mit Kohle bemalt; sie hatte ein Oberkleid von Atlas an, mit Kreisen aus ägyptischen Blumen, kostbare Ringe an den Ohren und am Arme, und in der Hand trug sie ein indisches Rohr. Sie steckte das Rohr in die Pfanne und sagte mit wohlklingender Stimme: »O Fisch, hältst du dein Versprechen«? ... Mein Vater, dem es auf-

*) Stuttgart. Cotta.

fiel, daß ich so lange nicht umblätterte, sah dann mit einem Male von seiner Arbeit auf und sagte: „Heinrich, du liest doch nicht?“ Mit einem unterdrückten Seufzer mußte ich umschlagen, und erst viele Jahre später erfuhr ich, wie diese Geschichte weiterging.

Mein Vater hatte eine Gemeindebibliothek angelegt, und in dieser fand ich manche Bücher, die mir unvergleichliches Vergnügen bereiteten, so die vorzüglichen Erzählungen von Karl Stöber, insbesondere „Das Elmhäli“, dann Hebel's „Schatzkästlein“ und dergleichen gute Volksbücher. Die allergrößte Wirkung auf mich machte aber eine Erzählung, von der ich sonderbarerweise weder den Titel noch den Verfasser weiß, und von deren Inhalt ich nur eine dunkle Vorstellung habe. Ich glaube, es erstickte ein kleines Mädchen im Feuer, und eine Mutter wurde darüber wahnsinnig. Diese Geschichte habe ich wohl an die dreißigmal mit immer gleich wollüstiger Behmüt gelesen und Ströme von Tränen dabei vergossen. Ich gäbe viel darum, wenn ich dieses Buch einmal wieder lesen könnte. Diese vorstehenden Sätze fanden sich auch in einer kürzeren Skizze meines Lebens, die 1889 im „Daheim“ veröffentlicht wurde. Der Erfolg war überraschend. Ich bekam daraufhin nicht allein etwa ein Duzend Briefe, die mir alle richtig den Titel des gesuchten Buches angaben, sondern auch von dem damaligen Pastor in Berlin, Herrn Radloff, dasselbe Exemplar zugesandt, das ich als Kind gelesen hatte. Ferner schenkte mir eine Entelin des Verfassers ein Exemplar der fünften Auflage dieses kleinen Wertes: „Bei Gott ist kein Ding unmöglich“ von Gotthilf Heinrich Schubert.

Dadurch kam ich nun in die Lage, diese Geschichte wieder lesen zu können und fand, was ich schon halb vermutet hatte, daß sie auch nicht annähernd so ergreifend auf mich wirkte, wie damals in der Kinderzeit. Übrigens war es kein Mädchen, sondern ein kleiner Knabe, der im Feuer erstickte. Mir fiel die Stormsche Strophe ein:

Wir harren nicht mehr ahnungsvoll
Wie sonst auf blaue Märchenwunder;
Wie sich das Buch entwickeln soll,
Wir wissen ganz genau jetztunder.

Und wenn es erlaubt ist, sich selber zu zitieren, mein eigenes Gedicht „Das Lesen“ kam mir in den Sinn, wo es am Schlusse heißt:

„ . . . Einmal nur, ach einmal,
So denk' ich oft, wenn müde und verdrossen
Mein Auge jetzt durch Bücherzeilen schweift,
Und all' die kleinen Teufel kritisch meckern,
Ach einmal nur, möcht' so ich lesen können,
Wie damals in der gläub'gen Kinderzeit.“

Besonderen Einfluß gewann Robert Reinick, dessen köstliches ABC-Buch ihm der Vater geschenkt hatte und dessen herrlicher Jugendkalender alljährlich auf seinem Weihnachtstische lag, auf den jungen Seidel. „Wenn ich später“, schreibt er, „in meinem Leben an die vierzig Märchen oder märchenartige Geschichten geschrieben habe, so ist Robert Reinick daran nicht ohne Schuld gewesen. Besonders die „Schilfinsel“, die ich ungezählte Male las, entzückte, rührte und ergriff mich stets aufs neue. Wer meine „Wintermärchen“ aufschlägt, der wird in der „schwimmenden Insel“ und in „Erika“ die Spuren dieser kleinen Geschichte wiederfinden. Fast ebenso entzückte mich das mehr heitere Märchen „Rübezahl's Mittagstisch“ mit den köstlichen kleinen Bildern. Insbesondere den alten bemoosten und bewachsenen Felsblock mit den winzigen Figürchen darauf konnte ich mir stundenlang betrachten. Der größte Teil des Inhalts dieses unvergleichlichen Jugendkalenders und noch einiges andere befindet sich in „Robert Reinick's Märchen-, Lieber- und Geschichtenbuch“, einem der besten Kinderbücher, die wir besitzen, und oft vertiefe ich mich noch jetzt in seinen Inhalt und gedente dabei der Tage meiner Kindheit.“

Später begeisterte er sich besonders für Uhland, Heine und Andersen, die in seiner Knabenseele friedlich nebeneinander wohnten. „Cooper und Walter Scott“, schreibt er, „hatte mein Vater mir aus seiner Bibliothek schon früh in die Hände gegeben, ich las aber auch oder verschlang vielmehr verschiedene Romane von

Bulwer, die ich ebenfalls dort fand, von denen besonders Nacht und Morgen einen solchen Eindruck auf mich machte, daß ich den Roman gleich noch einmal durchpflügte. Was sonst noch in der Zeit bis zu meinem siebzehnten Jahre auf mich einwirkte, waren der Gil Blas, der Don Quixote, Zimmermanns Münchhausen, Paul und Virginie, Triëtram Schandy, Gullivers Reisen, noch jetzt eines meiner Lieblingsbücher, aus dem ich unendlich viel gelernt habe, und E. T. A. Hoffmann, für dessen Schriften ich noch immer eine große Vorliebe besitze. Goethe trat mir erst später näher, und für Schiller konnte ich nie die warme Begeisterung empfinden, die sonst diesem Alter eigentümlich ist und besonders zur Zeit meiner Jugend noch sehr verbreitet war. Den Preis von allen aber trug damals Uhland davon, dessen Gedichte ich in meiner Jünglingszeit stets in der Tasche trug und so oft las, daß ich noch jetzt viele Stellen daraus auswendig weiß.“

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Über das Vorschulwesen in Preußen veröffentlicht die „B. Ztg.“ einen Artikel, dem wir folgendes entnehmen: Die Vorschule entwickelte sich in Preußen zuerst langsam. Im Jahre 1859 (von dieser Zeit an haben wir genaue statistische Nachweise über das höhere Unterrichtswesen in Preußen) kamen auf 63 900 Schüler der höheren Lehranstalten nur 6276 Vorschüler, jeder zehnte Schüler besuchte also damals die Vorschule. Im Jahre 1867 machen die Vorschüler bereits ein Achtel, 1871 ein Achtel bis ein Siebentel, 1875 ein Siebentel bis ein Sechstel aus. Von da ab erfolgt ein allmählicher Rückgang bis auf ein Achtel der Gesamtzahl im Jahre 1894. Von dieser Zeit an beginnt wieder eine erhebliche und stetige Zunahme, die indessen nicht wesentlich stärker ist, als die Zunahme der Schüler in den Hauptanstalten, so daß trotz einer bedeutenden Erhöhung der absoluten Zahl der Vorschüler das Verhältnis zur Gesamtschülerzahl nicht wesentlich gestiegen ist. Zurzeit betragen die Vorschüler etwas mehr als ein Achtel der Gesamtschülerzahl. Näheres ergeben für die Zeit von 1891 ab die nachstehenden Tabellen:

Zahl der Vorschüler in Preußen von 1891/92 bis 1902/03.

1. Nach den Provinzen geordnet.

	Ostpreußen.	Westpreußen.	Stadtkreis Berlin.	Brandenburg.	Pommern.	Polen.	Schlesien.	Sachsen.	Schleswig-Holstein.	Hannover.	Westfalen.	Hessen-Nassau.	Rheinland.	Hohenzollern.	Staat.
1891/92	1081	892	4103	2695	1250	702	2019	751	1051	2131	97	1720	2265	—	20 762
1892/93	1069	847	4040	2705	1188	642	1853	703	1086	2047	73	1669	2320	—	20 212
1893/94	1101	838	4053	2703	1095	576	1758	739	1063	1942	54	1625	2190	—	19 737
1894/95	1089	825	3959	2841	1063	535	1608	682	1145	1915	17	1603	2149	—	19 431
1895/96	1199	873	3864	2965	1017	448	1547	651	1181	1943	16	1660	2130	—	19 494
1896/97	1225	950	3621	3241	1017	443	1557	643	1348	1987	12	1698	2179	—	20 121
1897/98	1252	1020	3813	3510	1046	416	1631	639	1432	2087	—	1640	2235	—	20 651
1898/99	1242	1032	3724	3780	1045	448	1679	619	1479	2089	—	1745	2314	—	21 196
1899/1900	1312	1063	3724	4238	1063	462	1636	738	1513	2136	—	1819	2560	—	22 264
1900/01	1327	1198	3678	4839	1070	434	1706	739	1616	2312	—	1842	2781	—	23 542
1901/02	1505	1281	3627	5115	1192	473	1758	725	1643	2469	—	2036	2868	—	24 692
1902/03	1836	1326	3577	5204	1225	453	1944	757	1802	2720	—	2058	2962	—	25 764

2. Nach der Art der Lehranstalten geordnet.

	Gym- nasien.	Pro- gymnasien.	Real- gymnasien.	Realpro- gymnasien.	Ober- realschulen.	Real- schulen.	Sammtliche Vorschüler.	Sammtliche Schüler der Haupt- anstalten.
1891/92	9 833	389	4 235	1 599	767	1 360	20 762	136 034
1892/93	9 485	459	4 081	1 508	903	3 806	20 242	136 803
1893/94	9 413	259	3 903	1 218	1 162	3 782	19 737	138 239
1894/95	9 181	298	3 812	1 070	1 664	3 406	19 431	140 043
1895/96	8 976	266	3 883	969	1 725	3 675	19 494	141 584
1896/97	9 410	305	3 847	946	2 096	3 517	20 121	144 939
1897/98	9 594	350	3 956	750	2 118	3 983	20 651	148 477
1898/99	10 289	396	3 644	505	2 135	4 227	21 196	152 019
1899/1900	10 835	438	3 483	210	2 455	4 843	22 264	155 930
1900/01	11 333	468	3 602	179	2 649	5 311	23 542	162 057
1901/02	11 730	420	3 693	285	2 699	5 865	24 692	167 170
1902/03	11 825	402	3 979	283	2 859	6 416	25 764	174 467

Interessant ist, daß sich die älteste Form unserer höheren Lehranstalten, das Gymnasium, insbesondere in früherer Zeit gegen das Vorschulwesen viel mehr ablehnend verhalten hat als die Realanstalten. Im Jahre 1859 kamen auf 40483 Gymnasialschüler nur 2687 Vorschüler. Diese betrug also nur den 15. Teil der Gesamtheit; in den Realanstalten war schon damals der Prozentsatz schon wesentlich höher ($\frac{1}{6}$). Gegenwärtig machen die Vorschüler in den Gymnasien den achten Teil, in den Realanstalten erheblich mehr als den sechsten Teil der Gesamtschülerzahl aus, übrigens eine interessante Beleuchtung des oft gehörten Schlagwortes, die Vorschule sei notwendig, um ein gut vorgebildetes Schülermaterial den höheren Lehranstalten zuzuführen: die Anstalten, die an die geistigen Fähigkeiten die höchsten Anforderungen stellen, machen von den Vorschulen verhältnismäßig am wenigsten Gebrauch.

Die einzelnen preussischen Provinzen weisen in bezug auf das Vorschulwesen ganz verschiedene Verhältnisse auf. In Westfalen ist die Vorschule, die hier allerdings niemals einen bedeutenden Umfang gehabt hat, gänzlich beseitigt worden. Von irgend einem behördlichen Zwange hat man niemals etwas gehört, es scheint also, als ob auf der roten Erde die Realschule sich keiner besonderen Beliebtheit erfreut hat. In der Provinz Posen ist das Vorschulwesen bis auf einen kümmerlichen Rest verschwunden. Eine starke Entwicklung zeigt dagegen insbesondere das Vorschulwesen in Brandenburg, woran vor allem die Berliner Vororte schuld sind. In Berlin selbst weisen die Vorschulen eine Abnahme auf, was ebenfalls seine Erklärung in der Zunahme der Vorschulen in den Vororten findet.

Die Hoffnung auf baldige Beseitigung des Vorschulwesens ist unbegründet. Solange die jetzige Volksbildungspolitik beibehalten wird, liegt der Verwaltung der Gedanke, das Volksschulwesen mit den höheren Lehranstalten in eine organische Verbindung zu bringen, jedenfalls so fern wie nur etwas. Schon die gänzliche Trennung der Verwaltung in der provincialen und Bezirksinstanz ist ein Beweis dafür. Noch mehr aber wird die Annäherung dadurch gehindert, daß die Volksschule der Kirche untersteht, während die höheren Lehranstalten sich von dieser Unterordnung freigemacht haben.

Wer die enge Verbindung des sozialen Lebens mit dem Bildungswesen kennt, wird diesen Entwicklungsang unserer Schulwesens aufs tiefste bedauern. Nichts kann einer gesunden Gestaltung unserer sozialen Verhältnisse und dem sozialen Frieden so förderlich sein, als eine Schulorganisation, die an ihrem Teile die Brücken, die von den untersten Stufen des sozialen Körpers zu den oberen führen, vermehrt und verbreitert. Die Schulorganisation allein gibt freilich dem armen Kinde noch nicht die Möglichkeit, alle seinen Fähigkeiten entsprechenden Bildungsanstalten auszunützen; dazu würden großzügige pädagogische und soziale Maßnahmen gehören, die die heute maßgebende Bildungspolitik nicht will. Sie betrachtet den modernen Volkskörper unter dem Gesichtspunkte des

Kastenwesens des Altertums und glaubt das Erforderliche getan zu haben, wenn sie innerhalb dieser Schranken für den Unterricht entsprechende Fürsorge trifft. Daß eine solche Bildungspolitik auf die Dauer haltbar sein wird, ist kaum anzunehmen. Wahrscheinlich sind aber erst wieder einige jener derben Stöße, die von Zeit zu Zeit die Anschauungen der Staatsmänner zu ändern pflegen, notwendig, um anderen Auffassungen Geltung zu verschaffen. Gegenwärtig gibt es nicht einen namhaften Parlamentarier (von den Abgeordneten aus dem Lehrstande abgesehen), der die allgemeine Volksschule vertritt. Es liegt Winterkrost auf den Beeten der Volksbildung. Möchte nur die Frühlingssonne nicht zu lange auf sich warten lassen!

2. Pädagogische Mitteilungen.

Der Schreibunterricht im Dienste der ästhetischen Erziehung. Darüber stellt Rektor Schrader in Erfurt folgende Leitsätze auf:

1. Das Schöne in Natur und Kunst ist in hohem Maße geeignet, veredelnd auf den Menschen einzuwirken, ihm einen Quell der reinsten Freude zu erschließen und ihn damit über das rein Materielle zu erheben. Die Kunst muß daher als ein hervorragendes Erziehungs- und Bildungsmittel bezeichnet werden.

2. Der Weg zum Kunstgenuß geht durch ernstes, gründliches Selbsterarbeiten hindurch. Schärfung der Sinne und der Beobachtungsgabe, Pflege der Geschicklichkeit und Anmut aller Bewegungen des Körpers sind die Mittel, um das künstlerische Empfinden zu wecken und zu pflegen. Auch der Schreibunterricht soll an der künstlerischen Durchbildung, diesem bisher vernachlässigten Teilziel in der harmonischen Bildung, mitarbeiten.

3. Um den Sinn für eine schöne Schrift zu wecken, werden die Buchstaben zu einem Gegenstand der ästhetischen Beurteilung gemacht, auf Grund deren die Entscheidung für die zu wählende Form erfolgt. Bei der Korrektur der vom Schüler nachgeübten Formen werden die Ausdrücke „richtig“ und „falsch“ nach und nach vermieden, und es wird statt dessen nur von schönen und unschönen oder häßlichen Formen gesprochen.

4. Durch ein den einzelnen Altersstufen genau angepaßtes Linien-system ist das ästhetische Sehen zu unterstützen. Jüngere Schüler sollen in ihren Heften und Tagebüchern einerlei Miniatur haben.

5. Die darstellende Hand wird durch geeignete Geläufigkeitsübungen, gutes Schreibmaterial und zweckmäßige Sitzvorrichtung in den Stand gesetzt, die aufgestellten Formen kunstgerecht wiederzugeben.

6. Das Wohlgefallen an schönen Schriftformen soll in allen Schriftsätzen zutage treten. Arbeiten, die zu flüchtiger Anfertigung Veranlassung geben können, sind grundsätzlich zu vermeiden.

7. Zu dem Unterricht in den technischen Fertigkeiten gehört nicht allein ein geschickter sondern auch ein beharrlicher Lehrer, der sich zugleich durch Reinheit des Geschmacks wie durch Energie des Willens auszeichnen muß (Rehr).

Über den grammatischen Unterricht in der Volksschule stellen die „Blätter für die Schulpraxis“ folgende Sätze auf:

1. Die bloße Pflege des Sprachgefühls durch Sprachübungen und den sonstigen Inhalt des Unterrichts genügt nicht für den sicheren, richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache.

2. Die Kenntnis der Grammatik ist darum innerhalb des Unterrichts in der deutschen Sprache für die Volksschule unentbehrlich, doch gehört eine abstrakte wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes nicht in die Volksschule.

3. Die Unterstufe hat durch Sprachübungen und Schärfung des Sprachgefühls die Kinder für den grammatischen Unterricht zwar vorzubereiten, doch erstreckt sich die praktische Übung des Sprachgefühls im gesamten Unterricht auf alle Stufen.

4. Der Unterricht in der Grammatik soll das Sprachgefühl zum Sprachbewußtsein erheben und die Schüler dazu befähigen, die Muttersprache recht zu

verstehen und dieselbe mit Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck richtig zu gebrauchen.

5. Aus dem grammatischen Unterricht ist in der Volksschule alles auszuscheiden, was lediglich eine formale Bedeutung hat und den Entzweck der These 4 zu fördern nicht geeignet ist.

6. Der grammatische Unterricht ist in der Regel an geeigneten Musterbeispielen anschaulich zu entwickeln, an Beispielen des Lesebuchs zu üben und durch eigene Nachbildungen seitens der Schüler mündlich und schriftlich gründlich zu befestigen.

7. Die aus dem Unterricht gewonnenen Sprachgesetze sind in kurze, klare Regeln zu fassen und von den Schülern gedächtnismäßig zu behalten. —

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Deutschland von heute, Teil II.

„Unser Heer.“

„Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungsschul-Lesebuche. Teil II. Unser Heer“ ist der vollständige Titel des vorliegenden „Heerbüchleins“, eine Ergänzung und Erweiterung des bekannten Marinebüchleins. Es will dem Volke, insonders der Volksjugend, von den Dingen der Armee dasjenige nahe bringen, was jeder im Volke vom „Volke in Waffen“ wissen sollte, im Grunde auch wissen möchte, und was er sich aneignen wird, sofern es nur in einer ihm naheliegenden Art an ihn herantritt. „Heer- und Heeresdienst nach den gesetzlichen Grundlagen“ bildet nicht ohne tiefere Absicht den I. Teil des Buches. Gibt doch gerade dieser Teil Auskunft über den Werdegang des Soldaten und somit Antwort auf die vielfachen Fragen, welche von den „angehenden Soldaten“ unter unsern Jungen an Leiter und Lehrer der Schule gestellt werden.

Teil II erzählt „Von den Waffengattungen der Armee“. Teil III führt uns in „Feste Städte und Plätze“ und läßt uns dann „Bei den Waffenschmieden“ (Teil IV) und „Friedenswerke und Werkstätten“ (Teil V) verweilen.

„Vom Roten Kreuz, Königl. Invalidenhaus zu Berlin, Waisepflege des deutschen Kriegerbundes“ sind die Abschnitte von Teil V, deren Inhalt eigentlich jedem Deutschen bekannt sein sollte.

„Ehrensteine“ bildet die überaus treffende und eigenartige Überschrift von Teil VI. „Aus Kaserne und vom Exerzierplatz“ Teil (VII) begleitet den VIII. Teil die Vaterlandsverteidiger „Im Wandver“. „Der Militärdienst, eine Schule für das Leben“ und „Soldat und Soldatenleben in Sprichwort und Spruch“ bilden die beiden letzten Teile der gediegenen Arbeit des bekannten Verfassers. Wie nicht anders zu erwarten, hat sich auch diesmal der Verfasser bei seiner Arbeit Quellen erster Hand zugewandt und als Pädagog und Schriftsteller in guter Kenntnis des Geisteslebens und Geistesbedürfnisses der heranwachsenden Jugend, das „Epische“ in den Vordergrund gestellt. Gutes von älteren und neueren, ja den neuesten Schriftstellern (Vetlev v. Villencron, G. Frenßen) ist in dem Buche vertreten. Unterstützt wird das epische Gepräge und die konkrete Gestaltung desselben durch gute Abbildungen. Erinnert sei an dieser Stelle nur an die künstlerisch ausgeführten Darstellungen von Kaiser Wilhelm II und des Schmiedes der deutschen Einheit. Originell und eigenartig sind auch die Noten tragenden Husaren in dem Liedchen von P. Hoffmann „die Husaren rücken heran“.

Es liegt nun durchaus nicht im Interesse des Buches, einzelne der vielen schönen Gedanken an dieser Stelle aus demselben herauszuheben; das Buch muß gelesen werden. Soviel steht fest, daß es dem Herausgeber in seiner neuesten Arbeit gelungen ist: Wahrheit und Wirklichkeit als Führerinnen zu erwählen, die Dinge selbst, nicht ein Scheinbild derselben vorzuführen, die Aufgaben, die

des Soldaten warten, unter dem Gesichtspunkte der Pflicht, allerdings der „froh“ zu erfüllenden Pflicht — anschaulich und anziehend darzustellen.

Aus echt deutscher Gesinnung und aus Interesse für das heranwachsende Geschlecht hervorgegangen, wird und möge es als nationales Bildungsmittel, die gleiche freundliche Aufnahme finden, wie sein Vorgänger, das Büchlein vom Meer.

Deutsche Aufsätze für mehrklassige Schulen von Rektor Karl A. Krüger, Königsberg i. Pr. Päd. Verlag von A. M. Kafemann, Danzig. I. Teil: Mittelstufe, Pr. gehes. M. 1,20, geb. M. 1,50. II. Teil: Oberstufe, Pr. gehes. M. 2,50, geb. 2,80.

Ferner von demselben Verfasser:

Schulaufsätze für die Mittel- und Oberstufe einfacher Schulverhältnisse. Preis gehes. M. 1,50, geb. M. 1,80.

Den Arbeiten des bekannten geschätzten Methodikers, die meistens in vielfältiger Auflage erschienen, geht ein guter Ruf voraus, und das dürfte auch bei diesen neuen „Stilarbeiten“, die wir mit großer Befriedigung aus der Hand gelegt, zutreffen.

Erscheint es an sich schwierig, ausgeführte stilische Musterarbeiten für die verschiedenen Schulformen und Unterrichtsstufen darzubieten, so dürfte Rektor Krüger dieses Problem nach jeder Richtung hin befriedigend gelöst haben. Sein dreibändiges neues Werk, dessen reicher, gutgewählter Stoff sehr zweckentsprechend in mehrere Unterrichtsreihen bezw. Unterrichtsgängen geordnet ist, bietet eine erlesene Fülle stilischer Muster, die den verschiedensten Unterrichtsgebieten entnommen sind: Bilder aus der Geschichte und Sage, Stoffe, die nach Lesefrüchten bearbeitet sind, gute realistische Darstellungen, Vergleichen, Charakterzeichnungen usw.

Uns besondere müssen wir es aber für einen glücklichen Griff des Herrn Verfassers erachten, daß er auch als ein neues, geeignete Themata aus der Volkswissenschaftslehre wie: „Segen der Arbeit“, „Vor- und Nachteile der Arbeitsteilung“, „Das Großgewerbe“ u. a. aufgenommen. Das gereicht dem trefflichen Werke sehr zum Vorzuge.

Wir können dasselbe allen Lehrenden an Volks-, Mittel- und Bürgerschulen nur angelegentlich empfehlen. Die Ausstattung ist die bekannte musterhafte des Kafemannschen Schulverlags zu Danzig.

H—r.

Das deutsche Volkslied. Über Werden und Wesen des deutschen Volks- gesanges. Von Privatdozent Dr. J. W. Bruhnier. 2. Auflage. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. Preis geb. M. 1,—, geschmackvoll geb. M. 1,25.

Unter Volkslied versteht der Verfasser alles, was in einem von der Sitte zusammengeführten Chore als Lied erklingen ist und erklingt. Das Wesen des Volksliedes in diesem weiteren Sinne weiß er in schwungvoller poetischer Art darzulegen, warm und innig vor allem seinen Stimmungsgehalt lebendig zu machen. Er zeigt, was unser Volk seit den ältesten Zeiten gesungen hat und wie die Kunst dichtung befruchtend auf den Volksgefang eingewirkt und doch wieder dem Geschmade des Volkes angepaßt wurde. Ältestes Heldenlied, Priester- gesang, Spielmannslied und Liebeslied werden in ihrer Eigenschaft und im Zusammenhang mit der allgemeinen Kultur gewürdigt. Zahlreiche gut gewählte Proben beleben glücklich die Darstellung. Daß von dem Buche so rasch eine zweite Auflage notwendig geworden ist, beweist, wie es den Freunden deutschen Liebes und deutscher Art willkommen gewesen ist. Es sei denn aufs neue auf das Werk, das eine der tiefsten Quellen deutschen Volkstums erschließt, empfehlend hingewiesen.

Falcke.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Dr. C. A. Wig-Überlin. **Jesus Christus nach dem Evangelium Johannis.** Exegetisch-homiletische Reden über die Worte des Herrn. Kap. 5 bis 7. Preis M. 3. Berlin, Verlag von C. A. Schwetschke & Sohn.

Lic. Albert Bruckner, Pfarrer. **Die 10 Gebote im Lichte der Moralthologie des Heiligen Alphons von Liguori.** Preis geheftet M. 2,20, geb. M. 3,20. Schönbuch, Verlag von W. Schäfer.

Das Riesengebirge. Ein Hand- und Reisebuch von Georg Muschner, Niedenführ. Preis geh. M. 3,50, geb. M. 4,50. Verlagsbuchhandlung Alfred Schall, Berlin W. 30, Winterfeldstraße 32.

Die Gesundheitspflege der Schulkinder im Elternhaus. Preis M. 2,50. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voß-Jobedank.

J. Stöffel, **Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule.** Preis M. 3,60. Breslau, Ferdinand Hirt.

Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung. Preis M. 1,20. Berlin W. 57, Gerdes & Hödel.

Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Ein Wort zu Wehr und Lehr von Partheil und Probst. Preis 60 Pf. Berlin W. 57, Gerdes & Hödel.

Deutsche Bücherei. Berlin SW. 61, Johannistisch 4. 1. Band. Biernacki: Die Hallig. — 2. Bd. E. Th. Am. Hoffmann: Meister Martin, der Küfer und seine Gesellen. Die Bergwerke zu Falun. — 3. Bd. Fern. Gotthelf, Elise, die seltsame Magd. Droste-Hülshoff, Die Judenbuche. — 4. Bd. v. Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts. Das Marmorbild. — 5. Bd. Tieck, Shakespeare-Novellen; jeder Band geheftet 25 Pf., gebunden 50 Pf.

IV. Briefkasten.

J. Nachen. Der Notendruck erfolgt nicht, brieflich mehr.

Br. Dortmund, Hagenstraße 14. Die Lektion über Vogelschutz ist mir willkommen.

G. P. Karte erhalten. Ein Volksbuch im besten Sinne des Wortes ist „Luther als Erzieher“. Berlin, Martin Warnke, 208 Seiten, 3 Mk. Ganz besonders Interessantes bringt das Kapitel „Kauf und Bucher“, in dem die sozialen Grundzüge Luthers dargestellt und beurteilt werden, wobei sich ergibt, daß Luthers Zeit schon der unseren ganz analoge Erscheinungen zeigte. —

R. H. Stargard. Ihre Arbeit bringt das nächste Heft.

Kr. Wreschen. Für „Aus meiner Mutter Märchenschatz“ vielen Dank.

R. Die Bücher der deutschen Bücherei, Berlin SW., Johannistisch 4 eignen sich sehr gut zur Anlage von Volksbibliotheken.

G. F. Ihrem Zwecke entsprechen die Postformularhefte von Hobbing & Büchle in Stuttgart.

M. Als Weihnachtsgabe nenne ich Ihnen: Christkind. Bilder und Lieder von Paul Mohn und Karl Gerol. Stuttgart, Verlag von Greiner & Pfeiffer. Preis M. 3,50.

Allen Lesern von M. S. Ich antworte brieflich, freundlichen Gruß!
Falde.

A. F. in R. Herzlichen Dank für die 1. Zeilen. Aus eigener Überzeugung empfehle ich Ihnen als wirklich gediegene gemüts- und geistbildende Monatschrift den „Türmer“. Ich bin selbst Abonnent seit Bestehen und kann kaum das Erscheinen jedes neuen Heftes erwarten. Verschaffen Sie sich ein Probeheft und Sie werden gefesselt sein von dem reichhaltigen und interessanten Inhalt.

R. H. in R. Die Firma Wilhelm Herwig, Musikinstrumenten-Versandhaus in Markneukirchen i. S. ist gerade in Lehrerkreisen seit Jahren schon als eine der besten Bezugsquellen prachtvoller Violinen und aller anderen Instrumente rühmlichst bekannt. Schreiber dieses hatte selbst in verschiedenen Fällen Gelegenheit von der genannten Firma bezogene Violinen etc. zu prüfen und war angenehm überrascht von diesen Instrumenten der Firma.

Für die Schule.

Deutscher Tod.

Von Seminaroberlehrer Max Rosenthal, Delitzsch.

Der Sturm rast über das weite Meer,
Die Wogen türmen sich schwarz und schwer,
An Klippen donnert der Brandung Prall,
Und Nacht liegt über dem wilden Schwall!

Was kämpft dort schwer in finsterner Flut
Und bäumt sich gegen der Wellen Wut?
Es tauchen Lichter hinauf, hinab:
Ein Schiff ringt einsam im Wogengrab!

Die Raaen krachen, vom Sturm erfasst,
Die Planken ächzen, es zittert der Mast,
Die Schraube wühlet, es flammt der Schlot;
Da leuchtet die Flagge: Schwarz, Weiß, Rot! —

„Dolldampf und gegen die offene See!
Landeinwärts treibt die rasende Bö!
O Iltis, Iltis, tapferes Schiff,
Dir droht Verderben von Klippe und Riff!“

Er steht auf der Brücke, der Kommandeur,
Er schaut die Gefahr, er atmet schwer;
Dann tönet fest das Kommandowort
Durch Sturmes Heulen vom hohen Bord:

„Und rette ich, wackeres Schiff, dich nicht,
„So tun wir heute die letzte Pflicht!
„Und schlägt uns heute die letzte Stund’,
„So gehn wir treu mit dir in den Grund!“ —

„Lebt wohl, ihr Lieben, am fernen Strand,
Leb' wohl, o Heimat und Vaterland,
Lebt wohl, o Vater und Mutter mein, —
Lieb' Weib, — meine lieben Kinderlein!“ —

Noch steht, wer kann, in wachsender Not;
Da gurgelt herauf der gierige Tod;
Er reißt von den Wanten, er spült vom Deck
Und langt nach den letzten auf Bug und Heck!

Zusammen drängt der letzte Hauf,
Schon dämmert leise der Morgen auf,
Noch ragen die Masten, und oben winkt
Die Flagge, die Flagge, vom Sturm umringt!

„Ihr Kameraden, stimmt an, stimmt an!
Es stirbt mit Singen der deutsche Mann!
Wenn uns der Tod in die Tiefe zieht:
Wir singen das deutsche Flaggenlied!“

Sie stimmen es an mit Kraft und Mut:
O tapferes, deutsches Seemannsblut! —
Wie Orgel tönet der hehre Klang,
Mit Meeresstosen im Wettgesang.

Und wie das Lied ersterbend schweigt,
Die Masten stürzen, der Boden weicht, —
Da ruft von der wankenden Brücke her
Noch einmal mit Donner der Kommandeur:

„Wir grüßen dich, Kaiser, wir sterben dir gern,
Dem stolzen, dem kühnen, dem mutigen Herrn!
Die Flagge sinket! — Der Tod ist da! —
Es lebe der Kaiser! — Hurra! — Hurra!

Sie heben die Hände, sie rufen es laut
Durch Wogenwirbel und Sturmesbraut!
Der Ruf verhallt, — das Lied ist aus, —
Und Trümmer treiben im Wellengraus! —

Weihnachtsgedanken.

Von Seminaroberlehrer Falcke, Rheydt.

Jes. 9, 2. Das Volk, so im Finstern wandelt, sieht ein großes Licht, und über die da wohnen im finstern Lande, scheint es helle.

Liebe Kinder!

Ein Wort habt ihr in diesen Tagen und Wochen hundert-, ja tausendmal ausgesprochen: „Weihnachten“. Wenn ihr das nennet, so blißen eure Augen wie Karfunkelsteine, und euer Herz hüpfte wie ein munteres Lamm auf der Weide neben seiner Mutter. Ihr jubelt: „Mein Herz geht in Sprüngen“. Und wenn ihr des morgens aufwacht, dann schmettert ihr oft schon aus dem Bettlein heraus:

O du fröhliche, o du selige,
gnadenbringende Weihnachtszeit!
Welt ging verloren, Christ ist geboren,
Freue, freue dich, o Christenheit!

Und nicht bloß in den Häusern, in euren Schulen, in den Kaufläden und auf dem Weihnachtsmarke wird das Wort „Weihnachten“ viel tausendmal von großen und kleinen Leuten unter Wonne und Erwartung und viel Geschäftigkeit ausgesprochen, sondern besonders in den Kirchen wird davon gesungen und gepredigt. Überall ist Lust und Freude, Jubeln und Singen um Weihnachten.

Und doch fällt Weihnachten bei uns in die allerdunkelste Zeit des ganzen Jahres. Schon der Name sagt's uns, daß wir eine Nacht feiern. Aber es ist eine weihvolle oder heilige Nacht, die stille Nacht, heilige Nacht.

Von solcher Nacht und Dunkelheit redet auch das Prophetenwort. Laßt uns betrachten **die heilige Nacht und ihr großes Licht**. Die heilige Nacht! Das große ewige Licht!

Als Jakob auf seiner weiten Wanderung in Bethel einst so lieblich und himmlisch träumte und die Himmelsleiter sah und Gottes Engel darauf herauf- und herniedersteigen, da war es auch Nacht, eine heilige Nacht der Gottesoffenbarung für den jungen Jakob. Sicherlich hat er diese Nacht in seinem ganzen Leben nie vergessen. Als die Kinder Israel durch die Wüste gingen und die hohe, helle Feuerssäule vor sich hatten, da war es auch Nacht — eine wundersame, heilige Nacht, in der es in der dunkeln Wüste wie am Tage wurde. Jedes Jahr, wenn Israel Passah feierte, haben die Eltern ihren Kindern von diesen heiligen Nächten in der Wüste erzählt.

Aber alle diese heiligen Nächte gleichen der Nacht nicht, von der wir Christen reden und jubeln. Erst war es dunkel in dieser Nacht, aber mit einem Male wurde es ganz hell. Der himmlische Vater hatte in seiner großen Liebe und Fürsorge die hohe Thür des Himmels ein wenig aufgemacht; aus der Himmelsthür gingen viele hundert heilige, herrliche Engel heraus und brachten die himmlische Klarheit auf die dunkle, arme Erde, wie es der Prophet weisagt: Das Volk, so im

Finstern wandelt, siehet ein großes Licht. Die Hirten fürchteten sich, aber der Engel des Herrn sprach zu ihnen: Fürchtet euch nicht! — Die helle himmlische Klarheit in Bethlehem soll den Hirten und soll heute noch allen Menschen andeuten, daß der Welt ein großes Licht in der Finsternis aufgegangen ist. Das ist Christus, der Welt Heiland, der von sich ausdrücklich gesprochen hat:

Ich bin das Licht der Welt.

Zur Welt gehört recht die Finsternis. Selber hat sie kein Licht, wie es die Sonne und die meisten Sterne haben, die der liebe Gott wie Laternen und Lampen aus seinem himmlischen Hause herausgehängt hat, damit sie der dunkeln Welt Licht geben sollen. Die Menschen haben sich bemüht, schönes künstliches Licht herzustellen, und es damit sehr weit gebracht, denkt nur an elektrische Lampen. Aber wenn die Menschen auch noch ein helleres Licht erfinden sollten, dem großen Lichte, das Gott gemacht hat, der hellen Sonne würde es nicht gleichen, und es würde die Welt noch immer ein finsternes Land sein. Alles, was die Menschen durch ihre Kunst und ihr Wissen hervorbringen, ist gar nichts gegen das, was Gott für uns tut. Auch das wahre Licht der Welt, der Heiland, mußte von Gott kommen. Der ist das wahrhaftige Licht.

Es gibt auch eine innere Finsternis in der Welt, eine Finsternis der Herzen, die keine Sonne wegnehmen könnte, und wenn sie Tag und Nacht ohne Unterlaß schiene. Das ist allerlei Sünde, Sorge und Traurigkeit. Die kann nur das wahre Licht der Welt aus unserem Herzen und Leben hinwegnehmen: Jesus Christus, unser Heiland. Von ihm handeln alle Weihnachtslieder, von ihm singt Paul Gerhardt:

Ich lag in tiefer Todesnacht,
Du wurdest meine Sonne,
Die Sonne, die mir zugebracht
Licht, Leben, Heil und Wonne.
O Sonne, die das werthe Licht
Des Glaubens in mir zugericht,
Wie schön sind deine Strahlen!

Das Volk, das im Finstern wandelt, siehet ein helles Licht. Darum zünden wir zu Weihnachten so viele Lichter an, lauter helle Abzeichen von dem großen wahrhaftigen Licht der Welt. Sie scheinen uns von jedem Christbaume entgegen, den ihr in dieser seligen Zeit gewiß als den liebsten Baum ansehet.

Als einmal ein Kind die Geschichte von dem Sündenfalle im Paradiese auffagen sollte, sprach es: „Da nahm Eva einen Apfel von dem Christbaum und aß.“ Es dachte, der Baum mitten im Garten müßte ein schöner Christbaum gewesen sein. Paradies und lichtstrahlenden Weihnachtsbaum bringen Kinder gern zusammen. Das sollen alle tun, dann können wir mit Freude singen:

Das ist die Nacht, die mir erschienen
Des großen Gottes Freundlichkeit,
Das Kind, dem alle Engel dienen,
Bringt Licht in meine Dunkelheit.

Und dieses Welt- und Himmelslicht
Weicht hunderttausend Sonnen nicht!

Dann würde der Herr Jesus immer mehr das Licht unserer Herzen werden, das uns ewiglich mit Glanz und Freude erfüllt. Lasset uns dem großen Licht der Welt nachlaufen. Lasset das liebe Weihnachtsfest uns dazu dienen, daß wir den Herrn Jesus aus allen Lichtern am Christbaume, aus allen Gebeten und Gaben unter dem Christbaume herauserkennen und ihn lieb gewinnen. Solch ein Anschauen des Christlichtes wünschen wir uns, um solch ein Christfest beten wir für uns: dann strahlt's auch durch unsere Herzen wie heller Schein der Gottesliebe: Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen! Amen. (Nach D. Kaiser.)

Walthar von der Vogelweide, ein deutscher Sänger.

Von Seminarlehrer Zander, Rhenbt.

Die Liebe zur Vorzeit des eigenen Volkes zu wecken und zu pflegen ist eine der schönsten Aufgaben, denn dort in der Vergangenheit liegen die Wurzeln alles Guten, Großen und Schönen, das in der Gegenwart zutage tritt. Es ist noch gar nicht lange her, daß die Erkenntnis sich Bahn gebrochen hat, daß eine gesunde Weiterentwicklung unserer Dichtung nur möglich ist, wenn der Vergessenheit entrisen wird, was unsere eigene Vergangenheit ihr bietet. Da tritt uns denn in der Epoche der Minnedichtung eine reiche poetische Welt entgegen, eine Entfaltung der Dichtkunst, die in einem Ideal der Schönheit die Gewalt sieht, welche allen Zwiespalt des Herzens löst und alles Sehnen stillt. Und dieses Ideal war das Weib.

Allgemein anerkannt als der größte unter der Schar der Minnedichter ist Walthar von der Vogelweide, ein Dichter im wahrsten Sinne des Wortes, den Deutschland mit Stolz den größten Sängern des Auslandes an die Seite setzen darf. Gar oft aber ist sein Lied einem scharfen, zweischneidigen Schwerte gleich, und er schwingt es als eine Waffe gegen hereinbrechende Sittenverderbnis und gegen die erbitterten Feinde des deutschen Kaisertums und des deutschen Volkes. Der friedliche Minnedichter wird zu einem gewaltigen politischen Kämpfer. In den mannigfaltigen Richtungen sehen wir ihn eng mit dem ganzen Leben und Fühlen des deutschen Volkes verwachsen. Bei Walthar stehen alle, auch die höchsten Menschenfragen, im Dienste des nationalen Gedankens. Das kommt daher, weil er ein kerndeutscher Mann ist, weil seine Sprache, sein Empfinden und seine Gesinnung deutsch sind. Walthar beherrschte die deutsche Sprache und die damaligen poetischen Formen mit wahrer Meisterschaft. Es ist die vollendetste Kunst, die sich in seinen Dichtungen äußert. Manche andere Dichter mögen ebenso gedankenreich sein oder die deutsche Sprache ebenso in der Gewalt haben wie er, noch andere mögen ihn an Mannigfaltigkeit und Schönheit der Sprache erreichen, aber nur bei unseren größten Dichterknigen erscheint diese Harmonie des

Inhalts und der Form, die jedem seiner Gedichte das Gepräge der Meisterschaft ausdrückt. In seinen Liebesliedern ist alles so zart und fein gehalten, daß man sich unwillkürlich in den Kreis jener höfischen Feste versetzt. Mit ebensoviel Glück bedient sich der Dichter der epischen Form und des Spruches. In ihm erklingt zum ersten Male die deutsche Lyrik in ihrem ganzen wunderbaren Reichtum an Stoffen und Formen. Das erkannten schon seine Zeitgenossen, und neidlos erklärten sie ihn für den ersten unter den deutschen Dichtern. Häufig knüpft Walther von der Vogelweide seine eigene Freude an das Geschick des inneren Lebens seiner Nation an. In besonders schöner Weise gelingt ihm diese Verbindung des Minnelebens mit dem Leben des Volkes in seinem berühmten Liede zum Preise deutscher Zucht und deutscher Frauen. Schöner hat nie ein Dichter deutsche Sitte und deutsche Frauen besungen. „Ich habe der Lande viele gesehen“, sagt er, „und nahm der besten gerne wahr; übel müsse mir geschehen, könnte ich je mein Herze dahinbringen, daß ihm fremde Sitte gefallen solle. Deutsche Zucht geht über alle!“ Wie erhebend ist solches Lob des deutschen Volkes, dem er kein anderes zur Seite stellen kann, soviel Länder er auch gesehen. Er ist unerschöpflich im Lobe der Frauen. Die Frauen, sagt er, können den Bekümmerten von Sorge und Leid erlösen (Nr. 9 „Trost im Leid“), es muß vor ihnen gar die Herrlichkeit des Frühlings weichen. (Nr. 4 „Frühling und Frauen“). Doch ist Anmut und Liebreiz, die als zarte Weiblichkeit sich äußert, viel höher zu achten; weshalb ihm auch der Name „Weib“ teuer und lieb ist (Nr. 99 „Weib oder Frau“). In seinen Liebesliedern verherrlicht er nicht nur seiner Geliebten Schönheit und Tugend, sondern er preist das ganze weibliche Geschlecht. Echt deutsch ist sein Empfinden, das ihn im Weibe das Reinste und Edelste sehen läßt, was die Erde gibt. In ihr sieht er die Hüterin der Sitte und die Spenderin aller Freuden. Ernst mahnt er in mehreren Liedern (Nr. 9 „Jugenderziehung“ und 91 „Fruchtlose Erziehung“) zur rechten Kindererziehung durch Erweckung des Ehrgefühls, „Wer noch Ehre schätzen mag, fühlt das Wort wie einen Schlag“. So sehr er ferner die Schönheit der Frauen preist, so übel, sagt er ausdrücklich, stehe solches Lob den Männern, weil es weich und spöttisch klinge; den Männern aber geziemen Kühnheit, Milde und Beständigkeit. (Nr. 63 „Wahres Lob“.)

Auch in seiner Wanderlust erinnert er an den Wandertrieb, der von jeher dem Deutschen innewohnte. Er hat das Leben eines fahrenden Sängers geführt, seine Lieder sowohl an Höfen, als auch auf der Straße, wie er berichtet, selbst vorgetragen. Er war arm, aber die Armut allein hätte ihn nicht bis ins Alter hinein zu solch ruhmlosem Wanderleben genötigt, da der auch von Fürsten hochgeschätzte Dichter leicht ein stilles Plätzchen an einem Hofe gefunden hätte. In seiner Brust wohnte ein unbezwinglicher Wandertrieb. Sein eigentliches Wanderleben beginnt nach Herzog Friedrichs Tod. Das führte ihn durch den größten Teil von Deutschland und selbst ins Ausland; denn wie er sagt in jenem Sang: „Deutschland über alles“ (Nr. 17) hat er die Länder von der Elbe bis an den Rhein und bis Ungarn, und nach seinem Spruch: „Gut geht

vor Ehre" (Nr. 60) alles Land von der Seine bis zur Mur, von der Trave bis zum Po gesehen. Endlich aber des Wanderns und des ruhmlosen Lebens überdrüssig, wünscht er eine bleibende Ruhestätte. Die hierher gehörenden Gedichte gehören zu den vortrefflichsten des Sängers. Es ist nicht möglich, eindringlicher und zugleich mit größerer Zartheit des Gefühls um eine Gabe zu bitten. „Habt Erbarmen, Apuliens König, ruft er dem Kaiser zu; es ließ die Welt bei reicher Kunst mich so verarmen. Könnte ich mich am eigenen Herde wärmen, wie wollte ich dann von dem Vöglein und von den Blumen und von der Minne singen" (Nr. 32). Also auch bei diesem ruhelosen Wandervogel wird zuletzt die Sehnsucht nach den stillen Freuden der Familie übermächtig, auch ein Zug, der bei einem deutschen Manne ungern vermist würde. Mit Jubel berichtet dann der Dichter, daß er ein Lehen erhalten habe (Nr. 83).

Obgleich Walthers gegen die Anmaßungen der Kirche eifert, die Habsucht der Geistlichen mit starken Worten geißelt und ihnen zuruft, ihren Reichtum zu milden Gaben zu verwenden, so weiß er doch die Religion wohl vom Kirchentum zu trennen. Er war fromm, echt christlichen Sinnes. Aus seinem Selbstbekenntnis (Nr. 73) spricht die reinste, kindlichste Frömmigkeit. „Wo bleibt das rechte Tun, wo bleibt die wahre Minne," sagt er, und bittet, Gott möge seine Sinne erleuchten, daß er auch den lieben lerne, der ihm Böses tue. So ist er auch, ganz im Geiste seiner Zeit, von der Idee durchdrungen, daß das gelobte Land aus der Knechtschaft der Ungläubigen befreit werden müsse. Eine solche ernste Religiosität ist von jeher den deutschen Stämmen eigen gewesen.

Auch den hohen und wichtigsten Fragen seiner Zeit wendet Walthers seine lebendigste Teilnahme zu und er verfolgt genau den Gang der politischen Ereignisse. Wenn man daran denkt, daß es zu jener Zeit noch keine Tagesblätter gab, so erkennt man, daß die Dichter vielfach die Macht waren, welche sich heute in der Presse darstellt. Sie waren der Mund, durch den die Meinung des Volkes zum Ausdruck kam, die aber anderseits auch wiederum die öffentliche Meinung bestimmten. Walthers übt dieses ihm zuteil gewordene Amt mit großem Verständnis aus. In seiner Gesinnung ist er weder durch Gnade noch Ungnade zu bestechen. Unererschütterlich hält er an dem fest, was er für das Rechte und Gute erkannt hat. Hoch steht er über dem Gezänk der Parteien. Sein ganzes Denken und Handeln wird durch die alte, große Idee von einem weltbeherrschenden deutschen Kaisertum bestimmt. Für diese Idee kämpft und ringt er, dieser Idee ist er bis zum Tode unwandelbar treu geblieben. Er scheut sich auch nicht, offen und unumwunden selbst die Politik des Kaisers zu tadeln, wenn er sie für falsch hält. Der Kampf zwischen Welfen und Hohenstaufen brachte namenloses Elend über Deutschland und gerade damals war der Kampf zwischen Innocenz III. und seinem Schützling Otto IV. von Braunschweig einerseits und Philipp von Schwaben, dem jüngsten Sohne Friedrich Barbarossas anderseits, von neuem mit Leidenschaft entbrannt. Da wendet sich Walthers mit ernststen Klageklängen eindringlich an das deutsche Volk, um es zur Rückkehr zu Gesetz und Ordnung zu ermahnen. Auf den

Zwiespalt zwischen christlicher und weltlicher Macht führt der Dichter alles Unheil zurück, das über Deutschland gekommen war. So spricht er (Nr. 70) den Vorwurf aus, daß der Anspruch des Papstes, der höchste auf Erden zu sein, Anmaßung sei. „Und gebt dem Kaiser unentwegt sein Kaiserrecht, was Gottes ist, gebt Gott.“

So kämpfte Walther mit echtem deutschen Mannesmut, kühn sein Leben aufs Spiel setzend und den Haß Roms auf sich ladend. Es ist der echte Dichtergruß, es ist der uralte deutsche Geist des Protestantismus, der in Walther lebt, derselbe Geist, der später Luther beseelte. Nicht lieblich und sanft sind Walthers politische Dichtungen, sie sind scharfsantig, gewaltig, groß, hinreißend, wie ein Sturmwind vernichtend und doch zugleich reinigend, brausen sie daher.

Pädagogische Aussprüche Immanuel Kants.

Aus verschiedenen Schriften chronologisch zusammengestellt, eingeleitet und erläutert

von Dr. Franz Jänemann.

(Schluß.)

Kritik der reinen Vernunft (1781).

Daß das Temperament, ingleichen daß Talente, die sich gern eine freie und uneingeschränkte Bewegung erlauben (als Einbildungskraft und Wiß), in mancher Absicht einer Disziplin bedürfen, wird jedermann leicht zugeben.

Es gibt eine gewisse Unlauterkeit in der menschlichen Natur, die am Ende doch, wie alles [?], was von der Natur kommt, eine Anlage zu guten Zwecken enthalten muß, nämlich eine Neigung, seine wahre Gesinnung zu verhehlen und gewisse angenommene, die man für gut und rühmlich hält, zur Schau zu tragen. Ganz gewiß haben die Menschen durch diesen Gang sich nicht bloß zivilisiert, sondern nach und nach in gewissem Maße*) moralisiert, weil keiner durch die Schminke der Anständigkeit, Ehrbarkeit und Sittsamkeit durchdringen konnte, also an vermeintlich echten Beispielen des Guten, die er um sich sah, eine Schule der Besserung für sich selbst fand. Allein diese Anlage, sich besser zu stellen, als man ist, und Empfindungen zu äußern, die man nicht hat, dient nur gleichsam provisorisch dazu, um den Menschen aus der Rohigkeit zu bringen und ihn zuerst die Manier des Guten, das er kennt, annehmen zu lassen; denn nachher, wenn die echten Grundsätze einmal entwickelt und in die Denkungsart übergegangen sind, so muß jene Falschheit nach und nach kräftig be-

*) In der mir augenblicklich allein vorliegenden Ausgabe der „Kr. d. r. V.“ von Kehrbach steht an dieser Stelle (S. 572): „in gewisser Maße“, — was doch wohl entweder heißen muß: in gewissem Maße, oder: gewissermaßen.

kämpft werden, weil sie sonst das Herz verdirbt und gute Gesinnungen unter dem Wucherkraute des schönen Scheins nicht aufkommen läßt.

Alles Interesse meiner Vernunft (das spekulative sowohl als das praktische) vereinigt sich in folgenden drei Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?

Es ist notwendig, daß unser ganzer Lebenswandel sittlichen Maximen untergeordnet werde; es ist aber zugleich unmöglich, daß dieses geschehe, wenn die Vernunft nicht mit dem moralischen Gesetze, welches eine bloße Idee ist, eine wirkende Ursache verknüpft, welche dem Verhalten nach demselben einen unseren höchsten Zwecken genau entsprechenden Ausgang, es sei in diesem oder einem anderen Leben, bestimmt. Ohne also einen Gott und eine für uns jetzt nicht sichtbare, aber gehoffte Welt sind die herrlichen Ideen der Sittlichkeit zwar Gegenstände des Beifalls und der Bewunderung, aber nicht Triebfedern des Vorsatzes und der Ausübung*) . . .

Es fehlt in den gesitteten Vändern von Europa nicht an Erziehungsanstalten und an wohlgemeintem Fleiße der Lehrer, . . . und gleichwohl ist es jetzt einleuchtend bewiesen: daß sie insgesamt im ersten Zuschnitt verdorben sind, daß, weil alles darin der Natur entgegenarbeitet, dadurch bei weitem nicht das Gute aus dem Menschen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben, und daß, weil wir tierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menschen gemacht werden, wir in kurzem ganz andere Menschen um uns sehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemein in Schwang käme, die weislich aus der Natur selbst gezogen und nicht von der alten Gewohnheit vorher[iger] und unerfahrener Zeitalter slavisch nachgeahmt worden.

(An das gem. W.)

In menschlichen Dingen ist nichts so gut, das nicht einiger Verbesserung — wo nicht durchaus bedürfte, doch wenigstens ihrer fähig wäre. Die Erziehungskunst überhaupt und noch mehr die öffentlichen Schulanstalten, so gut sie auch an einigen Orten sein mögen, können auf einen weit höheren Grad der Vollkommenheit gebracht werden, als auf dem sie sich jetzt befinden. Es ist noch nicht alles versucht und viel weniger alles erschöpft . . . Dieser einzige Grund ist hinlänglich, die Bemühungen neuer Schulverbesserer zu rechtfertigen und zu billigen. Ob aber überdies an der gewohnten Art, die Jugend zu

*) Es ist das unsterbliche Verdienst Kants und zugleich vielleicht das einzig Bleibende seiner theoretischen, genauer: erkenntnistheoretischen Philosophie, endgültig nachgewiesen zu haben, daß die drei bekannten höchsten „Ideen“ keines stringenten theoretischen Beweises fähig sind, weil sie nicht in den Bereich wissenschaftlich möglicher Erfahrung fallen; ebenso wenig natürlich ihr Gegenteil (vergl. d. Kritik der reinen Vernunft: Transzendente Dialektik). Ihre Geltung als Postulate — und zwar nach Kant stärkste, absolute Geltung — liegt auf praktischem, d. h. moralischem Gebiete (hierfür siehe die Kritik der praktischen Vernunft).

unterrichten und zu erziehen, sich nichts mit Recht aussetzen lasse, ist eine Frage, die wohl niemand, der der Sache kundig ist, verneinen kann, nachdem nicht allein die Mängel, sondern auch zum Theil das Zweckwidrige so mancher alten Schulmethode auf die Art ist gezeigt worden, daß sie nunmehr sich mit nichts weiter als etwa mit der Verjähmung, das heißt mit dem schlechtesten Grunde im Reiche der Wissenschaften, schützen können. Man kann es auf das Geständnis eines jeden in seinem Fache geschickten Mannes sicher ankommen lassen, ob er seine besten Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die ihn berühmt und beliebt machen, durch den Weg der Schulerziehung oder durch das Mittel seines eigenen Fleißes, durch die Mühe eines weiteren Forschens und durch die beste Lehrerin, die Übung, erlangt hat. Was die moralische Bildung des Herzens insonderheit anbelangt, so kann man mit Zuversicht behaupten, daß sie bisher lediglich den Eltern und Privatlehrern überlassen war, ohne ein Gegenstand der Schulerziehung zu sein, es müßte denn das unbewegliche Sigen der Kinder in den Schulstunden Sittsamkeit und das Auswendiglernen unverstandener und unempfundener moralischer Sprüche — Anweisung zur praktischen Tugend heißen.

Von der Erziehung hängt größtenteils das Glück der folgenden Jahre ab. Gut erzogene, verständige, geschickte und gesittete Menschen sind eine sichere Stütze der Wohlfahrt des menschlichen Geschlechts.

Überall — wenigstens im Deutschen Reiche — wird für die zweckmäßigere Erziehung der Jugend gesorgt, und es scheint, daß die Erziehungskunst mit der Zeit einen vorzüglichen Platz in dem Staatssystem behaupten wird, wie sie es verdient.

Man hat vielfältig gestritten, ob eine öffentliche oder die Privaterziehung der Jugend vorteilhafter sei. Vielleicht waren bisher die öffentlichen Schulen wegen des die jungen Seelenkräfte anstrengenden Wettseifers und größerer Zahl der Lehrer vorteilhafter zur Bildung des Verstandes — und die Privaterziehung wegen der mehreren [größeren] Eingezogenheit und genaueren Aufsicht vorteilhafter zur Bildung des Herzens, — es ist aber unstreitig besser, wenn beides beisammen bestehen kann. *)

Lehrer . . . müssen die höchste Obrigkeit der Kinder sein.

Was können wir für einen Gebrauch von unserem Verstande machen, wenn wir uns nicht Zwecke vorsehen? Die höchsten Zwecke aber sind die der Moralität, und diese kann uns nur reine (?) Vernunft**) zu erkennen geben.

*) Vergl. hierzu die Äußerungen der „Pädagogik“ (bei Hartenstein a. a. O. VIII, 468).

**) Unter „reiner Vernunft“ versteht Kant die Vernunft, abgesondert von aller Erfahrung.

Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784).

Am Menschen . . . sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln.

Aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden. Nur die Annäherung zu dieser Idee ist uns von der Natur auferlegt.

Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft kultiviert. Wir sind zivilisiert, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber uns schon für moralisiert zu halten, daran fehlt noch viel.

Kritik der praktischen Vernunft (1788).

Zwar man kann nicht in Abrede sein [stellen], daß, um ein entweder noch ungebildetes oder auch verwildertes Gemüt zuerst ins Geleis des moralisch-Guten zu bringen, es einiger vorbereitenden Anlagen bedürfe, es durch seinen eigenen Vorteil zu locken oder durch den Schaden zu schrecken; allein, sobald dieses Maschinenwerk, dieses Gängelband nur einige Wirkung getan hat, so muß durchaus der reine moralische Bewegungsgrund an die Seele gebracht werden, der nicht allein dadurch, daß er der einzige ist, welcher einen Charakter (praktische konsequente Denkungsart nach unveränderlichen Maximen) gründet, sondern auch darum, weil er den Menschen seine eigene Würde fühlen lehrt, dem Gemüte eine ihm selbst unerwartete Kraft gibt, sich von aller sinnlichen Anhänglichkeit, sofern sie herrschend werden will, loszureißen und in der Unabhängigkeit seiner intelligiblen Natur und der Seelengröße, dazu er sich bestimmt sieht, für die Opfer, die er darbringt, reichliche Entschädigung zu finden.

Kritik der Urteilskraft (1790*).

Es gibt für die schöne Kunst nur eine Manier (modus), nicht Lehrart (methodus).

Die Propädeutik zu aller schönen Kunst, sofern es auf den höchsten Grad ihrer Vollkommenheit angelegt ist, scheint nicht in Vorschriften, sondern in der Kultur der Gemütskräfte durch diejenigen Vorkenntnisse zu liegen, welche man Humaniora nennt, vermutlich weil Humanität einerseits das allgemeine Teilnehmungsgefühl, andererseits das Vermögen, sich innigst und allgemein mitteilen zu können, bedeutet, welche Eigenschaften zusammen verbunden die der Menschheit angemessene Geselligkeit ausmachen, wodurch sie sich von der tierischen Eingeschränktheit unterscheidet.

*) Zitiert nach der 3. Auflage von 1799, in der Ausgabe von Vorländer.

Ein guter Wille ist dasjenige, wodurch sein [des Menschen] Dasein allein einen absoluten Wert und in Beziehung auf welches das Dasein der Welt einen Endzweck haben kann.*)"

Es ist wohl eine Ethikotheologie möglich . . . Aber eine theologische Ethik (der reinen Vernunft) ist unmöglich; weil Gesetze, die nicht die Vernunft ursprünglich selbst gibt und deren Befolgung sie als reines praktisches Vermögen, auch bewirkt, nicht moralisch sein können.

Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793).

Was der Mensch im moralischen Sinne ist oder werden soll, gut oder böse, dazu muß er sich selbst machen oder gemacht haben. Beides muß eine Wirkung seiner freien Willkür sein.

Aufrichtigkeit (daß alles, was man sagt, mit Wahrhaftigkeit gesagt sei), muß man von jedem Menschen fordern können . . . Aber jene verlangte Gemüts Eigenschaft ist eine solche, die vielen Versuchungen ausgesetzt ist . . ., daher auch moralische Stärke, d. i. Tugend, fordert, die aber früher als jede andere bewacht und kultiviert werden muß, weil der entgegengesetzte Hang, wenn man ihn hat einwurzeln lassen, am schwersten auszurotten ist. — Nun vergleiche man damit unsere Erziehungsart, vornehmlich im Punkte der Religion oder besser der Glaubenslehren, wo die Treue des Gedächtnisses in Beantwortung der sie betreffenden Fragen, ohne auf die Treue des Bekenntnisses zu sehen (worüber nie eine Prüfung angestellt wird), schon für hinreichend angenommen wird, einen Gläubigen zu machen, der das, was er heilig beteuert, nicht einmal versteht, und man wird sich über den Mangel der Aufrichtigkeit, der lauter innere Heuchler macht, nicht mehr wundern.**)

Anthropologie (1798).

Kinder, vornehmlich Mädchen, müssen früh zum freimütigen, ungezwungenen Lächeln gewöhnt werden; denn die Erheiterung der Gesichtszüge hierbei drückt sich nach und nach auch im Innern ab und begründet eine Disposition zur Fröhlichkeit, Freundlichkeit und Geselligkeit, welche diese Annäherung zur Tugend des Wohlwollens frühzeitig vorbereitet.

Über Pädagogik (1803; herausgegeben von Rink).

Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.

Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um.

Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit

*) Ebenso in der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.“

**) Diese Stelle befindet sich in einer Anmerkung der 2. Auflage (1794).

durch ihre eigne Bemühung nach und nach von selbst herausbringen. Eine Generation erzieht die andere.

Dieses ist ein gewöhnlicher Fehler bei der Erziehung der Großen, daß man ihnen, weil sie zum Herrschen bestimmt sind, auch in der Jugend nie eigentlich widersteht.

Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, die ebenfalls erzogen sind. Daher macht auch Mangel an Disziplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge.

Hinter der Erziehung*) steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur.

Es liegen viele Reime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihren Reimen zu entfalten und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche.

Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, daß dieses sehr schwer sei. Daher ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert . . .

Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung — eine Kunst. Die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt.

Die Pädagogik muß ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbenener erzieht sonst den andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte.

Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig-möglich-bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden.

*) Im Original steht „Education“.

Die Einrichtung der Schulen sollte bloß von dem Urtheile der aufgeklärtesten Kenner abhängen.

Bei der Erziehung muß der Mensch erstens diszipliniert werden. Disziplinieren heißt: Suchen zu verhüten, daß die Tierheit der Menschheit, in dem einzelnen sowohl als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche. Disziplin ist also bloß Bezähmung der Wildheit. — Zweitens muß der Mensch kultiviert werden. Kultur begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit. Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überläßt das nachher den Umständen. Einige Geschicklichkeiten sind in allen Fällen gut, z. B. das Lesen und Schreiben; andere nur zu einigen Zwecken, z. B. die Musik. Wegen der Menge der Zwecke wird die Geschicklichkeit gewissermaßen unendlich. — Drittens muß man darauf sehen, daß der Mensch auch [welt-]klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei und Einfluß habe. Hierzu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Zivilisierung nennt. . . . Viertens muß man auf die Moralisierung sehen. Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden. . . . Wir leben im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, daß das Glück der Staaten zugleich mit dem Elend der Menschen wachse. Und es ist noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Kultur bei uns nicht stattfände, nicht glücklicher als in unserm jetzigen Zustande sein würden. Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht? Die Quantität des Bösen wird dann nicht vermindert.

Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen oder wirklich aufgeklärt werden. Man dressiert Hunde, Pferde, und man kann auch Menschen dressieren. . . . Mit dem Dressieren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen. Das geht auf die Prinzipien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen.

Wie lange soll die Erziehung [durch andere!] dauern? Bis zu der Zeit, da die Natur den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen; da der Instinkt zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt; da er selbst Vater werden kann und selbst erziehen soll; ohngefähr bis zum sechs-zehnten Jahre. Nach dieser Zeit kann man wohl noch Hilfsmittel der Kultur gebrauchen und eine versteckte Disziplin ausüben, aber keine ordentliche Erziehung mehr.

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit sich

seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Bögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen . . . Hier muß man folgendes beachten: Erstens, daß man das Kind von der ersten Kindheit an in allen Stücken frei sein lassen muß (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet . . .), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es Anderer Freiheit im Wege ist . . . Zweitens muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse . . . Drittens muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge Anderer abhängen dürfe [brauche]. Dieses . . . ist das Späteste.

(Einleitung.)

Wenn man den Kindern in der ersten Jugend alle Launen erfüllt, so verdirbt man dadurch ihr Herz und ihre Sitten.

Die Eltern reden gemeiniglich sehr viel von dem Brechen des Willens bei den Kindern. Man darf ihren Willen nicht brechen, wenn man ihn nicht erst verdorben hat . . . Man kann wohl machen, daß das Kind stille sei, es frißt aber die Galle in sich und hegt desto mehr innerliche Wut. Man gewöhnt es dadurch zur Verstellung und innern Gemütsbewegungen. So ist es z. B. sehr sonderbar, wenn Eltern verlangen, daß die Kinder, wenn sie sie mit der Rute geschlagen haben, ihnen die Hände küssen sollen . . . Denn die Rute ist doch eben nicht so ein schönes Geschenk, für das man sich noch bedanken darf, und man kann leicht denken, mit welchem Herzen das Kind dann die Hand küßt.

Man soll bei der Erziehung verhindern, daß die Kinder weichlich werden.

Die Angewohnheit ist ein durch öftere Wiederholung desselben Genusses oder derselben Handlung zur Notwendigkeit gewordener Genuß oder Handlung. Nichts können sich Kinder leichter angewöhnen und nichts muß man ihnen also weniger geben als pikante Sachen, z. B. Tabak, Branntwein und warme Getränke. Die Entwöhnung dessen ist nachher sehr schwer und anfänglich mit Beschwerden verbunden, weil durch den öfteren Genuß eine Veränderung in den Funktionen unseres Körpers vorgegangen ist. — Je mehr aber der Angewohnheiten sind, die ein Mensch hat, desto weniger ist er frei und unabhängig.

Ein hartes Lager ist viel gesünder als ein weiches.

Gemeinhin ruft man den Kindern ein: Psui, schäme dich, wie schickt sich das! usw. zu. Dergleichen sollte aber bei der ersten Erziehung gar nicht vorkommen. Das Kind hat noch keine Begriffe von Scham und vom Schicklichen, es hat sich nicht zu schämen, soll sich nicht schämen und wird dadurch nur schüchtern. Es wird verlegen bei dem Anblicke anderer und verbirgt sich gerne vor andern Leuten. Dadurch entsteht Zurückhaltung und ein nachtheiliges Verheimlichen . . . Statt immer um die Eltern zu sein, meidet es sie und wirft sich dem willsfährigen Hausgefinde in die Arme.

Um nichts besser . . . ist das Vertändeln und ununterbrochene Liebkosen. Dieses bestärkt das Kind im eigenen Willen, macht es falsch, und indem es ihm eine Schwachheit der Eltern verrät, raubt es ihnen die nötige Achtung in den Augen des Kindes. Wenn man es aber so erzieht, daß es nichts durch Schreien ausrichten kann, so wird es frei, ohne dumm dreist, und bescheiden, ohne schüchtern zu sein.

Einen dreisten Menschen kann man nicht wohl leiden. Manche Menschen haben solche dreiste Gesichter, daß man sich immer vor einer Grobheit von ihnen fürchten muß, sowie man es andern Gesichtern gleich ansehen kann, daß sie nicht imstande sind, jemandem eine Grobheit zu sagen. Man kann immer freimütig aussehen, wenn es nur mit einer gewissen Güte verbunden ist. Die Leute sagen oft von vornehmen Männern, sie sähen recht königlich aus. Dies ist aber weiter nichts als ein gewisser dreister Blick, den sie sich von Jugend auf angewöhnt haben, weil man ihnen da nicht widerstanden hat.

Das Ballspiel ist eines der besten Kinderspiele, weil auch noch das gesunde Laufen dazukommt.

Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige (?) Tier, das arbeiten muß. Durch viele Vorbereitungen muß er erst dahin kommen, daß er etwas zu seinem Unterhalte genießen kann. Die Frage, ob der Himmel nicht gütiger für uns würde gesorgt haben, wenn er uns alles schon bereitet hätte vorfinden lassen, so daß wir gar nicht arbeiten dürften [brauchten], ist gewiß mit Nein zu beantworten; denn der Mensch verlangt Geschäfte, auch solche, die einen gewissen Zwang mit sich führen.

Zerstreuung ist der Feind aller Erziehung. Das Gedächtnis aber beruht auf Aufmerksamkeit.

Wenn man Moralität gründen will, so muß [darf] man nicht strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disziplin in einen Rang setzen darf.

Estrafen, die mit dem Merkmale des Zornes verrichtet werden, wirken falsch. Kinder sehen sie dann nur als Folgen, sich selbst aber als Gegenstände des Affektes eines andern an. Überhaupt müssen

Strafen den Kindern immer mit der Behutsamkeit zugefügt werden, daß sie sehen, daß bloß ihre Besserung der Endzweck derselben sei.

Der Gehorsam des angehenden Jünglings ist unterschieden von dem Gehorsam des Kindes. Er besteht in der Unterwerfung unter die Regeln der Pflicht. Aus Pflicht etwas tun, heißt, der Vernunft gehorchen.

Ein . . . Hauptzug in der Gründung des Charakters der Kinder ist Wahrhaftigkeit. Sie ist der Grundzug und das Wesentliche eines Charakters. Ein Mensch, der lügt, hat gar keinen Charakter.

(Von der physischen Erziehung.)

Die Gründlichkeit muß . . . allmählich zur Gewohnheit in der Denkungsart werden. Sie ist das Wesentliche zu dem Charakter eines Mannes.

Der Charakter besteht in dem festen Vorsatze, etwas tun zu wollen, und dann auch in der wirklichen Ausübung desselben. *Vir propositi tenax*, sagt Horaz . . .

Die Pflicht gegen sich selbst besteht . . . darin, daß der Mensch die Würde der Menschheit in seiner eigenen Person bewahre.

Ob der Mensch von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt.

Verbindet man Religion nicht mit Moralität, so wird Religion bloß zur Gunstbewerbung [bei Gott]. Lobpreisungen, Gebete, Kirchengenossen sollen nur dem Menschen neue Stärke, neuen Mut zur Besserung geben . . . Sie sind nur Vorbereitungen zu guten Werken, nicht aber selbst gute Werke, und man kann dem höchsten Wesen nicht anders gefällig werden als dadurch, daß man ein besserer Mensch werde.

Formeln von Kindern herbeten zu lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor. Die wahre Gottesverehrung besteht darin, daß man nach Gottes Willen handelt, und dies muß man den Kindern beibringen.

Man muß bei dem Jünglinge . . . auf die Notwendigkeit der Abrechnung mit sich selbst an jedem Tage sehen, damit man am Ende des Lebens einen Überschlag machen könne in betreff des Wertes seines Lebens.

(B. d. praktischen Erziehung.)

Was muß die Schule tun, um gutes Sprechen anzubahnen?

Von Emil Gärtner, Danzig.

Motto: „Sprache, schön und wunderbar,
ach, wie klingest du so klar;
will noch tiefer mich vertiefen
in den Reichtum, in die Pracht!“

Mag v. Schenkendorf.

Die Sprache, jenes Werkzeug der Gedanken, ist für das gesamte Leben von unberechenbarem Werte. Ohne diese Verkörperung des Denkens wäre dem Erkenntnisreife des Menschen eine enge Grenze gezogen. Aber nicht nur ein Spiegel und Werkzeug des Gedankens, sondern auch ein Anregungsmittel zum Denken ist die Sprache. Wenn aber die Sprache Verkörperung und Werkzeug des Denkens ist, so muß man zugeben, daß Aristoteles Recht hat, wenn er sagt, die Sprache sei angewandte Logik. Sie ist auch gleichzeitig ein Ausdruck des Gefühls und, was den Unterricht anbetrifft, dessen bedeutendstes Hilfsmittel.

Die Bedeutung der Sprache als Grundlage und Hilfsmittel des Unterrichts verlangt es, daß die Schule besondere Sorgfalt bei Gebrauch und Schärfung dieses Unterrichtswertzeuges walten lasse. Es ist deshalb nicht gleich nötig, über patentfähige Erfindungen oder unumstößliche Dogmen nachzudenken. Des Lehrers Überzeugung von dem Werte der Sprachwichtigkeit für Leben und Schule wird diesen bald den rechten Weg führen.

Was muß die Schule tun, um gutes Sprechen anzubahnen? — Das Thema selbst sagt es schon, daß es hier gilt, ein Übel zu beseitigen. Welches ist nun dieses Übel, das so dringende Abhilfe erfordert? Es ist die mangelhafte Sprachfertigkeit unserer Schüler. In diesem Urteil ist wohl die gesamte Lehrerschaft so ziemlich einig. Wort- und Satzverbindungen, die einem mittelmäßig begabten Sextaner wenig oder gar keine Schwierigkeiten bereiten, werden nicht selten von Schülern der Oberstufe unserer Volksschulen nicht erfaßt, geschweige denn verstanden. Es liegt wohl auf der Hand, daß der Lehrer geneigt ist, die Gründe, die Ursachen dieses Übels zu erkennen, und er darf durchaus nicht lange forschen, um zum Resultat zu gelangen. Die größte Bedeutung für die Sprachbildung des Kindes hat dessen Umgebung. Glücklicherweise ist ein Kind zu nennen, das in seinem Kreise eine richtige, reine Sprache hört. Mit der edeln Sprache wird zugleich eine edle Geistesbildung leichter auf dasjelbe übergehen. Der Mangel an Sprachfertigkeit des Volksschülers hat zunächst in der Häuslichkeit seinen Grund. Das schlechte Sprechen in der Familie, die Dürftigkeit der häuslichen Verhältnisse und was sich daraus ergibt, als Mangel an Büchern, die zu starke Heranziehung zu Verdienst und häuslichen Arbeiten usw. müssen nachteilig auf die Sprachfertigkeit der Kinder wirken. Ein zweiter, sehr einschneidender Grund liegt in der Überfüllung unserer Klassen, was für den Lernenden wie für den Lehrenden nachteilige Folgen haben muß. Wer da schwimmen lernen will, der muß ins Wasser gehen; wer sprechen lernen will, dem muß

Gelegenheit dazu gegeben werden. Dieses ist bei dem Volksschüler um so mehr notwendig, als ihm diese eigentlich doch zu Hause fehlt. Es ist nun doch selbstverständlich, daß eine Klasse mit 30 bis 40 Köpfen diese Gelegenheit in weit höherem Maße bietet als eine solche von 80 bis 90 Schülern. Denkt man dabei noch an die erdrückende Korrektur, die sich aus dieser Klassenüberfüllung ergibt und die einen großen Teil der Arbeitskraft des Lehrers beansprucht, ja, ihn nicht selten dazu zwingt, den Schülern eine sogenannte stille Beschäftigung zu geben, so ist das Rätsel gelöst. Nun, diesen beiden Gründen bezüglich der Häuslichkeit und Klassenüberfüllung steht die Schule im engeren Sinne, der Lehrer, mehr machtlos gegenüber. Indes wird hierdurch die Frage, in der sich das Thema entrollt, nicht eine überflüssige, sondern im Gegenteil, eine notwendige, eine brennende.

Der Gliederung unserer Volksschule in Unter-, Mittel- und Oberstufe entsprechend, müßte bei normalen Verhältnissen auch die Sprachfertigkeit der Schüler sein. Der Unterstufe müßte die Einführung, der Mittelstufe die Übung, der Oberstufe aber bereits das Können zufallen. Jedoch der Lehrer der Mittel- und Oberstufe hat vor dem der Unterstufe nur das Vorrecht, daß er sich auch noch im Schriftlichen überzeugen kann, wieviel ciceronische Fertigkeit seine Schützlinge haben.

Was ist da nun zu tun?

Zunächst darf der Lehrer sich nicht verhehlen, wie wichtig die Sprachfertigkeit für den gesamten Unterricht ist. In der diesbezüglichen Überzeugung wird auch die Energie seines Eifers begründet sein. — Der ganze Unterricht muß Sprachunterricht sein! — Ist er doch das Fundament, auf dem das Unterrichtsgebäude sich erhebt; ist er doch gleichsam die Welle, auf der sich das gesamte Wissen fortbewegt. Wer da also meinen sollte, die deutschen Stunden allein seien dieser Disziplin gesetzt, der irrt sich zu seinem eigenen Schaden, sowie zum Nachtheile der Kinder.

Doch nicht allein das Wört, sondern ganz besonders auch das Wie kommt hierbei in Betracht. Zunächst darf der Lehrer nicht seine private Mundart in der Schule zur Anwendung bringen. Die Art und Weise seines Sprechens muß vor der Klasse eine mustergültige sein. Etwaige anhaftende persönliche Wendungen und Formen, sowie Dialekte müssen vor dem Schüler schweigen. Sodann beschäftige sich der Lehrer soviel wie möglich mit der Klasse, indem er der mündlichen Form den Vorzug gebe. Die Berechtigung für den Vorzug des Mündlichen liegt darin, daß der Lehrer mehr Stoff zur Behandlung heranziehen kann; zudem ist der mündliche Unterricht eine direkte Sprachübung, auch kann die Disziplin bei demselben leichter gehandhabt werden. Der Unterricht der Volksschule bewegt sich meistens im Rahmen der Frage und Antwort, ist also eine laufende Katechese. Soll nun die Antwort der Schüler sprachlich und logisch richtig sein, so ist dieses bei der Frage des Lehrers als selbstverständlich voranzusetzen. Dem Lehrer müssen allzeit die Gesetze über Art und Weise der Fragestellung vorschweben, weil ja des Lehrers Frage der Schlüssel ist, mit dem er den Wissens- und Sprachschatz der Schüler verschließt. Insbesondere sei hier erwähnt, daß von

den sogenannten W-Fragen diejenigen den Vorzug verdienen, die auf Grund, Mittel, Zweck usw. abzielen. Diese Fragen veranlassen mehr zum Denken und Folgern, bereiten dem Schüler zwar größere Sprachschwierigkeiten, erzielen aber auch schnellere Fertigkeit. Außerdem lege der Lehrer nicht allzuviel Gewicht auf das sogenannte Zusammenfassen oder erkenne darin gar einen gewissen hohen Grad von Sprachfertigkeit. Das Zusammenfassen der Schüler ist sehr oft mechanische Arbeit, beschäftigt vielfach nur den Schüler, der sie ausführt, und erfordert zur gewissen Geläufigkeit große Zeitopfer, während die Frage des Lehrers alle Schüler zu gleicher Zeit beschäftigt, da jeder gefaßt sein muß, zur Antwort aufgefordert zu werden. Dieses zwingt den Schüler zu dauernder Selbsttätigkeit.

Was die Sprache selbst betrifft, so wird verlangt, daß dieselbe 1. richtig, 2. schön sei. — Um richtiges Sprechen zu erzielen, achte man, und dieses ist besonders Ziel der Unterstufe, auf Lautreinheit. Es ist jedem Selbstlaut die Tonfarbe zu geben, die er bezeichnet. Es darf nicht en mit ei, o mit au, a mit o verwechselt werden. Große Schwierigkeiten scheint den Schülern auch immer das Auseinanderhalten von i und ü, von e und ö zu bereiten, was oft in der Bequemlichkeit seinen Grund hat. Häufiges Lautieren auf der Unterstufe, sowie Buchstabieren auf den übrigen Stufen ist imstande, den Schüler immer und immer wieder auf die richtige Klangfarbe hinzuweisen. Gleichzeitig ist zu bekämpfen, daß gewisse Mitlaute wie g und k im Anlaut beziehungsweise Auslaut wie j beziehungsweise ch ausgesprochen werden. Eine scharfe Aussprache des r ist dauernd einzuschärfen.

Der Lehrer erziele, und das ist besonders Ziel der Mittelstufe, beim Sprechen eine gewisse Silbenklarheit. Das Verschlucken von Vor- und Nachsilben oder bloßer Endlaute darf nicht gestattet werden, weil die Schüler beim Lesen oder freien Sprechen nur zu leicht geneigt sind, nur den Stamm des Wortes zu nennen. Ein Fehler, dessen Beseitigung dem Lehrer namentliche Schwierigkeit bereitet, ist das Verschlucken des nachschlagenden t, das der Zunge etwas Schwierigkeit bereitet, besonders wenn ein Mitlaut vorangeht. Silbenweises freies Sprechen beziehungsweise Lesen von Gedichten, Lesebüchern, Diktaten, Aufsätzen, Aufschreibebübungen vor- und rückwärts, einzeln, und wenn es angängig ist, im Chor, sind Übungen, die große Erfolge zeitigen. Der Schüler der Mittelstufe muß mit ziemlicher Genauigkeit gleichsam bei jedem Worte die Silben überblicken und zählen, um so frühzeitig zum richtigen Wort- und Satzverständnis geführt zu werden. Dieses herbeizuführen, ist besonders Sache der Oberstufe.

Wie der Schüler der Mittelstufe im Satz mehr oder minder eine Silbenkette erblickt, so muß die Oberstufe eine Wortkette darin sehen. Gewisses Zusammenziehen von Worten, was den Wortsinne ändern, die Logik des Satzes stören könnte, ist zu verhüten. Wie auf der Mittelstufe das silbenweise markierte Sprechen berechtigt ist, so könnte, falls es notwendig erscheint, auf der Oberstufe ein wortweises Auseinanderhalten der vorgenannten Stoffe erfolgen. Was mir aber für eine Oberstufe am notwendigsten erscheint, ist die Beherrschung des Satzgefühls. Der

Schüler muß sich stets dessen bewußt sein, ob das von ihm Gesagte ein Satz ist oder nicht. Wer aber meinen wollte, dieses Satzgefühl durch Traktieren von umfangreichen grammatischen Übungen zu erzielen, der irrt sich sehr, denn die Grammatik, die unsere Volksschule erteilen kann, kann den Schüler höchstens gelegentlich einmal daran erinnern, daß er falsch gesprochen hat; zum richtigen Sprechen wird sie ihn sicher nicht führen. Um das Satzgefühl in dem Schüler zu wecken und zu befestigen, achte der Lehrer beim Sprechen der Kinder auf stets genaue Sprechweise und auf die peinlichste Beobachtung der Interpunktion, die ja die Grenzen des Satzes bezeichnet. Ein Interpunktionsfehler ist meiner Ansicht nach auf der Oberstufe der größte Fehler, weil er den Beweis für den Verstoß gegen das Satzgefühl liefert. Diese Interpunktion muß nicht bloß beim Schreiben, sondern ganz ebenso beim Vortrage zu erkennen sein. Dieses ist so ein Etwas, worauf wohl am wenigsten Rücksicht genommen wird, ja, es erscheint manchmal sogar vielleicht lächerlich. Um beim zusammenhängenden Sprechen die Sätze streng voneinander zu halten, weise der Lehrer die Schüler auf die Zeitdauer der einzelnen Zeichen hin. (, = kurze Pause, Unterbrechung des Atmens / • = lange Pause / ; ? ! Pausenlage wie beim • / — = sehr lange Pause.) Eine weitere heilsame Übung, um den Schüler sprachgewandt zu machen, ist das freie Erzählen, das viele Lesen. Schülerbibliotheken sind hierfür von unberechenbarem Nutzen.

Eine richtige Sprache ist indes noch immer nicht schön zu nennen. Daher muß es auch Aufgabe der Schule sein, auch dieses soviel als tunlich anzubahnen. Was macht nun die Sprache schön? Außer der Deutlichkeit ist es am meisten die richtige Betonung. Gerade was diese anbetrifft, so scheint darin nicht selten die größte Willkür zu herrschen. Der Schüler ist sich nicht immer darüber klar, was zu betonen ist. Das einzige Gesetz für die Betonung lautet: Alles Neue wird betont, jedoch nur dann, falls es wichtig erscheint. Steigerungen, Gegensätze, sich kettenende Begriffe unterliegen dem Ausdruck „neu“. Unwichtige Tatsachen und Wortwendungen bleiben stets unbetont. Es muß dem Schüler auch gezeigt werden, daß man nicht nur durch Verstärkung, sondern auch durch Abschwächen des Tones betonen kann. Die gewöhnliche Betonung, wie sie unsere Schüler meistens handhaben, ist nichts anders als eine rhythmische Markierung, die gerade das Gegenteil von schön ist. Eng zusammen mit der Betonung hängt die Stimmenmodulation. Sie scheint dem Schüler noch mehr Schwierigkeiten zu bereiten als die Betonung. Das Deklamieren, Lesen, Erzählen ist oft ein monotones Hersagen. Den Übergang vom Lauten zum Leisen, vom Hohen zum Tiefen, vom Harten zum Weichen, vom Langsamen zum Schnellen kennen unsere Schüler wenig oder gar nicht. Sie machen kaum einen Unterschied zwischen Freude und Schmerz, zwischen Ruhe und Hast, zwischen Gleichgültigkeit und Begeisterung, zwischen Milde und Zorn. Welches sind nun Mittel hiergegen? Ein Universalmittel gibt es zwar nicht. Was der Lehrer zu erstreben hat, ist die Beseitigung des leierhaften Schultones. Der Lehrer achte auf die Heranbildung einer natürlichen Sprachfrische. Wenn der Schüler natürlich spricht, hat er die

richtige Betonung und Modulation. Einen natürlichen Ton wird der Lehrer aber nur dann erzielen, wenn seine Rede selbst natürlich ist. Der pedantische Schulten wirkt störend. Will der Lehrer einen natürlich frischen Ton erreichen, so lasse er auch einmal den Scherz zum Rechte kommen, damit die Kinder erkennen, daß der Lehrer nicht bloß Lehrer, sondern auch Mensch sei. Was der Lehrer zu den Kindern spricht, braucht nicht immer eine pädagogische Thronrede zu sein. Er spreche nicht immer gleich in der Person der verkörperten Moraltheorie, sondern schlage auch hin und wieder einen Ton an, wie er herrscht zwischen Vater und Sohn, zwischen Freund und Freund. Nur in diesem Falle wird den Schüler die bedrückende Ängstlichkeit und Furcht verlassen, die den natürlichen Ton nicht aufkommen lassen. Der ängstliche Ton der Stimme schwindet, sobald sich der Schüler zu seinem Lehrer hingezogen fühlt. Die Schule darf also dem Schüler nicht bloß die Stätte der Moral und des Kommandos, nein, sie muß ihm auch die Stätte natürlicher Frische sein, dann wird mit der Lernfreudigkeit der Schüler auch bald ihre Sprachfertigkeit wachsen. An einem guten, gefühlvollen Vortrag des Lehrers werden die Schüler das Muster erkennen, dem sie nachzueifern haben. Eine etwaige Anwendung verteilter Rollen wird hier und da auch noch unterstützend und belebend wirken.

Zum Schluß sei noch ein Wort dem Chorsprechen gezollt, von dem sich gar mancher zu viel verspricht. Das Chorsprechen ist niemals Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck, und es wird nur dann seinen Wert behaupten, wenn es 1. mit der nötigen Beschränkung angewandt wird, 2. nicht in Chorschreien ausartet und 3. sich außerhalb der Grenze jenes schleppenden und singenden Tones hält. Für seine Anwendung gelte allgemein das Gesetz: Man betrachte das Chorsprechen mehr als Notbehelf. Wenn man ohne Chorsprechen ebensoviel oder gar noch mehr erreichen kann, so unterlasse man es lieber. Je höher die Klasse, je kleiner die Schülerzahl ist, desto weniger sollte das Chorüben zur Anwendung kommen, weil zu ausgedehntes Chorsprechen große Nachteile zur Folge haben kann. Hauptsache ist und bleibt, der Schüler höre sich im Unterrichte selbst.

Wenn so die ganze Schule, von der untersten bis zur obersten Klasse hin, in dieser und ähnlicher Weise vorgeht, so bin ich dessen gewiß, daß es ihr gelingen muß, allmählich ein leidliches Sprechen anzubahnen. Den Stolz aber, unsere Schüler zum vollständig fertigen Sprechen zu bringen, dürfen wir vorläufig wohl noch nicht erstreben, sondern wollen ihn späteren Lehrergenerationen überlassen.

Die kartographische und zeichnerische Darstellung beim erdkundlichen Unterricht.

Neue Beiträge zur methodischen Ausgestaltung des geographischen Unterrichts.

Von Rektor R. Hecker.

„Das Zeichnen (beim erdkundlichen Unterricht) nötigt zu größerer Gründlichkeit der Betrachtung, läßt klarere Vorstellungen gewinnen und bezweckt eine dauerhaftere Erfassung des Kartenbildes.“

Dr. Lehmann.

Wenn wir trotz der reichhaltigen Literatur auf diesem Gebiet den Versuch wagen, auf Grund langjähriger praktischer Erfahrungen beim Unterricht in den Oberklassen einer höheren Mädchenschule hier einige neue Vorschläge für die didaktische Behandlung dieser wichtigen Disziplin des Realunterrichts namentlich in höheren Lehranstalten zu machen, so ermutigte uns zu diesem Vorgehen die Wahrnehmung, daß trotz alles Trefflichen und Hervorragenden, was die neuere Fachliteratur auf diesem Gebiet geleistet, dennoch einige Punkte, die wir in nachstehendem erörtern wollen, nicht ganz gebührende Berücksichtigung gefunden haben.

Einer der Kardinalpunkte bei der Bewältigung der den Oberklassen zuzuweisenden unterrichtlichen Aufgaben ist unstreitig die verständnisvolle, klare Erfassung des Kartenbildes als Prototyp des darzustellenden Ländergebiets oder landschaftlichen Gaues.

Die weitaus meisten Lehrer und unter ihnen selbst sehr tüchtige Fachmänner verlassen sich zu ausschließlich auf die vorzügliche Qualität der im Gebrauch befindlichen Karte und werden in dieser Selbsttäuschung durch die außerordentlichen Fortschritte der Technik bei Herstellung des Kartenmaterials, was Größe, plastische Darstellung zc. anbetrifft, noch wesentlich bestärkt.

Wir sind aber auf Grund vielfacher Erfahrungen der Meinung, daß selbst die beste und größte Karte nicht imstande ist, eine klare, anschauliche Auffassung der geographischen Grundverhältnisse eines einzelnen Gebiets zu geben, sondern eher nur einen Totaleindruck und ferner die erforderlichen Anhaltspunkte für die so wichtige Repetition zu gewähren vermag.

Da soll nun der Atlas, der gute Schul-Atlas, als Hilfsmittel eintreten, um das Kartenbild zu ergänzen und die auf der großen Wandkarte erlangte Totalansicht zu ergänzen und zu befestigen.

Unstreitig spielt der Atlas in der modernen vorzüglichen typographischen, wie kartographischen Ausstattung ein äußerst wichtiges Unterrichtsmittel beim veranschaulichenden erdkundlichen Unterricht; allein wir möchten ihm doch eine etwas andere Rolle zuerteilen, als sie gewöhnlich bei seiner Verwendung in der Hand des Schülers vorgesehen ist. Nach unserer Meinung ist auch der allerbeste Atlas schon wegen der verhältnismäßigen Kleinheit seiner Kartenzeichnungen wenig dazu geeignet, eine

wirklich tiefgehende intuitive Erfassung der vorzuführenden Formen: Terrain- und Profildarstellungen, orographische Verhältnisse, landschaftliche Typen u. ausgiebig zu vermitteln. Er bringt ja eigentlich nur eine mehr oder minder vollendete Verkleinerung des großen Kartenbildes und vervollständigt dasselbe im einzelnen durch Nebenzeichnungen, Grundrisse einzelner wichtiger Partien.

Insbefondere aber wird er seiner Aufgabe gerecht werden, wenn er auch die charakteristische Bodenformation, Gebirgsprofile, typische Landschaftsbilder u. in angemessener Auswahl darbietet und zugleich eine faßliche Anleitung für den Entwurf einer einfachen Kartenskizze dem Schüler an die Hand gibt.

So zeigt, um nur ein konkretes Beispiel heranzuziehen, der treffliche Schmidtsche Atlas auf S. 2 und 7 des „Bilderanhangs“ u. a. die „Walhall“, wie die „Nahemündung“ als Grundriß, Kartenskizze und endlich als Bild. Diese Folge von bildlichen Darstellungen ist der naturgemäße Gang, um auf intuitivem Wege zu klaren geographischen Vorstellungen als der unerläßlichen Vorbedingung gründlicher Aneignung und Beherrschung des Stoffes zu gelangen.

Allein der beste, vorzüglichste Schulatlas wird seine Aufgabe nicht voll und ganz erfüllen wenn nicht zwei Momente als notwendige Ergänzungen hinzukommen, nämlich: die reliefartige und zeichnerische Darstellung bestimmter Partien des erdkundlichen Unterrichts.

In erster Linie werden natürlich die geographischen Grundverhältnisse der engeren Heimat beim einführenden Anschauungs- und Sachunterricht der Unterlassen in eingehender Weise zu würdigen sein, da sie gewissermaßen den Stamm von geographischen Grundbegriffen und Vorkenntnissen für alle nachfolgenden Unterrichtsstufen bilden. Darin sind sich alle hervorragenden Fachmänner einig. „Die Heimat ist für das Kind seine erste kleine Welt in der großen Welt. Daher ist die Heimatskunde der natürlichste Ausgangspunkt, wie der Kern und Mittelpunkt der gesamten Erdkunde.“ Und Herbart, der tiefe Kenner der psychischen Disposition des Kindes, bemerkt an einer Stelle: „Der Ort, wo Schüler und Lehrer eben jetzt stehen, ist der Punkt, von wo aus man sich orientieren und seinen Gesichtskreis in Gedanken ausbreiten soll. Niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte darbietet.“

Das naturgemäße Unterrichtsmedium für den propädeutischen erdkundlichen Unterricht ist neben der unmittelbaren Orientierung im Gelände in erster Linie ein einfaches, aber möglichst instruktives Relief der Heimat, in zweiter kommt die ergänzende Skizze des Lehrers an der Schultafel, dann erfolgt die Verwertung der Heimatskarte und endlich als Abschluß die Wanderung, die Exkursion durch den heimatischen Gau.

Selbstredend ist unter gewissen Umständen auch der umgekehrte Gang anwendbar, daß also die Grundlagen des geographischen heimatkundlichen Unterrichts durch unmittelbare anschauliche Vorführung beim Unterricht im Freien, der ja in der Gegenwart vielfach warm emp-

fohlen wird, gewonnen werden. Jedoch hat die Sache namentlich in Rücksicht auf kleinere Schüler ihre bedeutenden Schwierigkeiten, wenn sich die geeigneten Anschauungsobjekte nicht in unmittelbarer Nähe befinden, so daß dann, abgesehen von dem Schulhause und seiner unmittelbaren Umgebung, nur das Relief des Heimatsortes als Demonstrationsmittel in Frage kommt.

Da nun ein solches Relief nur in den allerseltensten Fällen zur Verfügung steht und die vorhandenen plastischen geographischen Unterrichtsmittel auch unverhältnismäßig teuer sind, so muß der Lehrer schon den Weg der Selbsthilfe betreten und ein solches reliefartiges Landschaftsbild in einfacher Weise herstellen oder herstellen lassen. Für diesen Zweck dürften einige praktische Fingerzeige am Platze sein.

Die Idee eines solchen Reliefs, wie es leicht herzustellen, ist folgende. Auf einer kreisförmigen Holzunterlage von mindestens 1 m Durchmesser ist ein Überzug von starkem Papp- oder Kartonpapier zu befestigen, auf dem zunächst der topographische Aufriß der darzustellenden Landschaft in entsprechendem Maßstabe und skizzenhafter Reliefmanier zu entwerfen ist. Auf dieser so präparierten Fläche werden nun die Terrainverhältnisse zc. der Landschaft in bildsamem Ton oder Leuten, wie er in jeder Töpferei zu haben ist, entsprechend modelliert. Die Ortschaften, Flecken zc. werden durch kleine symmetrische Ziegelstücken markiert, die Wasserläufe durch haltbare Farbenübermalungen gegeben usw. — Sehr wertvoll für den dauernden unterrichtlichen Gebrauch ist auch ein in ähnlicher Weise hergestelltes typisches Gebirgsrelief (etwa der Gebirgsknoten des St. Gotthard), bei dem zugleich die geologische Zusammensetzung durch Einfügung kleiner scharfkantiger Granit-, Porphyr-, Basaltstücken, die Grenze des Pflanzenwuchses durch eingesteckte Moosstengeln, die Gletscher durch weißen, leicht bläulich angehauchten Tonaufguß usw. angedeutet ist. An diesem wirklich wertvollen Lehrmittel können nun alle denkbaren geographischen Grundbegriffe demonstriert werden, wie: Gebirgsknoten, Gebirgskamm, Gebirgsgrat, Ur- und Massengebirge, Firn, Gletscher, Moräne, Quer- und Längstäler, Gebirgspäß, Schneegrenze, Wasserscheide usw.

Wer die Schwierigkeiten kennt, die für den Bewohner des platten Landes darin liegt, derartige Begriffe, die dem Anschauungskreise der Heimat so weitfremd sind, zu apperzipieren, dem wird die Bedeutung eines solchen Reliefs für die rationelle Auffassung geographischer Stoffe wohl einleuchten.

Das Heimatsrelief bietet aber auch die natürliche Unterlage für den Entwurf der vom Lehrer herzustellenden größeren Heimatskarte, welche nicht nur beim propädeutischen erdkundlichen Unterricht, sondern auch auf späteren Unterrichtsstufen für repetitorische Zwecke zc. von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist.

Die Herstellung einer solchen Karte*) wird auch für weniger ge-

*) Gute praktische Anleitung gibt Dr. Magat in seiner „Methodik des geographischen Unterrichts“.

übte Zeichner wesentlich durch den Gebrauch der bei Hobbing & Büchle-Stuttgart erschienenen Kartenbordrucke. Dieselben bestehen im wesentlichen aus einem „Anlagebogen“ in 1 qm Zeichenfläche darbietender Größe mit einem Netz aus $\frac{1}{2}$ Zentimeter-Quadraten zur bequemen Eintragung der Karten-Skizze. Mit Hilfe der überzuklebenden „Geländebogen“ werden nun Berge, Höhenzüge, Ackerland, Heide, Laubwald u. ohne große Schwierigkeit übertragen und so das Kartenbild in seiner Gesamtheit zusammengestellt. Dasselbe bildet nun neben dem Relief und den Wanderungen durch die nächste Umgebung eine gar treffliche Handhabe für eine umfassende Orientierung im heimatlichen Gau bezüglich seiner geographischen Grundverhältnisse, und bietet eine ausgiebige unterrichtliche Verwertung dieses trefflichen Hilfsmittels in ihren Ergebnissen zugleich einen sehr soliden Unterbau für den weiteren Fortgang des geographischen Unterrichts. Weniger wird es bei dieser vorbildlichen Urkarte auf Feinheit und Vollkommenheit der kartographischen Ausführung als auf individuelle Erfassung und getreue Wiedergabe der charakteristischen Eigenart der landschaftlichen und physischen Verhältnisse des Heimatsgaues ankommen.

Was nun das dritte Veranschaulichungsverfahren beim erdkundlichen Unterricht, nämlich die Kartenskizze an der Schultafel an betrifft, so äußert sich ein bekannter Methodiker darüber wie folgt: „Das Bild von der angeschauten Erdoberfläche, zuerst der Grundriß der Schultafel und des Schulhauses, des Wohnorts, der Gegend, wird vor den Augen der Kinder an die Tafel gezeichnet, so daß sie so die kartographischen Zeichen für Berge, Flüsse u. kennen und die Karte verstehen lernen. Die Kinder selbst versuchen eine solche Karte herzustellen.“

Die Kartenskizze hat nach unseren praktischen Erfahrungen in folgenden Fällen Anwendung zu finden:

1. Bei den Vorübungen zum Kartenzeichnen namentlich im heimatkundlichen Unterricht;
2. Zur Ergänzung des Totaleindrucks bei Behandlung eines bestimmten landschaftlichen Gebietes;
3. Zur ergänzenden Darstellung einzelner Partien, die auf der Hauptkarte nicht berücksichtigt sind (z. B. Lagepläne wichtiger Orte, Gebirgsprofile, eingehende Terraindarstellungen u.).

Ein sehr wesentliches Moment ist die ausgiebige selbsttätige Beteiligung reiferer Schüler, namentlich höherer Lehranstalten beim Entwerfen solcher Skizzen unter angemessener methodischer Anleitung seitens des Lehrers. Jedoch hat die Anwendung des Schülerzeichnens maßvoll und unter Vermeidung jeder Künsterei zu erfolgen. Die „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen“ vom Jahre 1894 bemerken in dieser Hinsicht sehr zutreffend:

„Das in den Lehraufgaben vorgeschriebene Zeichnen von Skizzen ist für Lehrer und Schülerinnen unentbehrlich, dabei ist aber jede Überspannung der Anforderungen streng zu meiden; namentlich als häusliche Arbeiten dürfen Kartenbilder nie aufgegeben werden. Mit einfachen

Umrisen, Profilen und ähnlichen an der Wandtafel und auf einzelnen Blättern wird man sich meist begnügen müssen usw.“

Was nun die technische Ausführung anbetrifft, so genügen namentlich für einfache Schulverhältnisse kunstlose Darstellungsformen. Die Hauptpunkte der in bestimmtem Maßstabe (am besten unter Anwendung des Harmschen „eisernen Maßes“, der verjüngten 100 km-Linie) zu skizzierenden einfachen Konturenzeichnungen sind unter Benutzung geometrischer Hilfskonstruktionen (Methode von Cannstein, Bismarck) oder Distanzkreise (nach Mazatz Methode) zu geben. Auch die Gebäude- und Terrainzeichnungen sind möglichst einfach, aber dennoch gewissen ästhetischen Anforderungen gemäß auszuführen, die Flüsse, Seen, Gewässer am besten in blauer Pastellfarbe, — die Gebirge, Höhenzüge u. entweder durch Schraffierung in Mazatz Manier oder durch einfache und parallele Striche in braunem Farbenton, — die Ebenen, Sumpfniederungen u. durch grüne Schraffierung usw. Sehr erwünscht ist selbstredend möglichste Anlehnung an das Zeichensystem der größeren Karten, um dadurch das Kartenverständnis und Kartenlesen möglichst zu fördern. —

Hauptsache ist bei dem Entwurf solcher Skizzen, die, beiläufig bemerkt, für die spätere militärische Ausbildung der Knaben (beim Entwurf strategischer Profils und Pläne) durch die Hebung des Orientierungsvermögens u. einen gewissen Wert haben, neben der Einfachheit und Übersichtlichkeit auch eine gewisse Rücksichtnahme auf den ästhetischen Formensinn.

Nachstehend geben wir noch einige von einem neueren Methodiker aufgestellte praktische Winke, die sich mit unserer eigenen Anschauung im wesentlichen decken.

„Man hüte sich, in die Einseitigkeit zu verfallen, daß man vom Zeichnen alles erwartet.

Das Zeichnen darf kein gedankenloses Nachmalen werden. Zeichnen, Durchsprechen und Beschreibenlassen müssen im Unterricht in besonnener Weise ständig miteinander verbunden sein. — Nicht ob das beschreibende oder zeichnende Verfahren vorzuziehen sei, kann die Frage sein. Beide Tätigkeiten sind notwendig und ergänzen einander. Es ist viel mehr zu untersuchen, wie das Kartenzeichnen zweckmäßig einzurichten sei.“

Einige allgemeine Sätze mögen nunmehr den Abschluß unserer Darlegungen bilden.

1. Die zeichnerische und plastische Darstellung ist neben Karte und Atlas eine unerläßliche Vorbedingung für eine intuitive Klarstellung und tiefere Erfassung der geographischen Grundbegriffe.
2. Sie hat da einzutreten, wo der durch das Kartenbild vermittelte Totaleindruck einer Ergänzung im einzelnen bedarf, ferner da, wo es gilt, charakteristische Merkmale der erdkundlichen Unterrichtsobjekte in angemessener Weise hervorzuheben.
3. Es darf sich aber dieser an sich so wichtige Zweig des veranschaulichenden didaktischen Verfahrens beim Geographieunterricht niemals einseitig vordrängen oder gar zum Hauptzweck er-

hoben werden, sondern muß sich vielmehr dem Gesamtplan des Unterrichts organisch einfügen und an rechter Stelle und in gehörigem Maße zur Anwendung kommen. —

Verwertung von Lehrmitteln im Unterrichte.

* Von H. Thierack, Nordhausen.

I. Biblische Anschauungsbilder.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts fand man in jeder Bürgerfamilie und auch in jedem Bauernhause als bestes, allseitig verehrtes Kabinetstück eine große Familienbibel. Sie war reich mit Bildern geschmückt und erbte von Geschlecht zu Geschlecht, sie war das unveräußerliche Erbstück des Hauses. Wenn nach Feierabend die Familie um des Lichts gesell'ge Flamme sich versammelte, dann holte die Mutter wohl das große Buch vom Ehrenplatze und legte es auf den Tisch. Nun wurden die wirklich schönen Bilder gezeigt und aus dem Munde der Mutter vernahmen dann die Kinder die Tatsachen der heiligen Geschichte. Immer wurde auf die Bilder hingewiesen und nie vergaßen die Kleinen und Großen jene Stunden, unauslöschlich prägten sich ihrem Geiste die Gestalten, die Umgebung und die Situationen ein. Das Bild regt aber zu geistiger Teilnahme an und darum haben einsichtsvolle Pädagogen dasselbe in den Dienst des Unterrichtes und der Erziehung gestellt. Es kommt hier nicht auf eine ausführliche Darlegung der Bedeutung des Bildes überhaupt an, sondern vielmehr nur auf eine kurze Fixierung der Anforderungen, die wir an eine solche stellen und sodann auf die Art der Verwertung. In den weitesten Kreisen von Erziehern wird es lebhaft bedauert, daß gerade auf dem Gebiete der biblischen Bilder fast nichts geschieht. Wir haben zwar eine ganze Anzahl solcher Bilder, doch sind die meisten für die Schule als unbrauchbar auszuschneiden. Gute biblische Bilder herzustellen ist sehr schwer, wenn man bedenkt, daß das Bild doch inhaltlich denselben Eindruck hervorrufen soll als die Wirklichkeit, wenn man sich vergegenwärtigt, daß das Seelenleben der Personen hervortreten muß, die geistige Anschauung aus dem Gesichtsausdrucke, der Haltung der die Handlung bestimmenden Menschen sich aufbaut. Bei den biblischen Bildern des 19. Jahrhunderts lag mehr die Absicht zugrunde pädagogische Forderungen zu erfüllen. Solche Bilder sind allerdings weiter nichts als Machwerke und dürften bei Anschaffung von Lehrmitteln ohne weiteres abzulehnen sein. Was echte wahre Kunst für Anforderungen an ein Bild stellt, muß auch das biblische Bild voll erfüllen. Diesen Satz möchten unsere bewährten Lehrmittelanstalten sich über ihre diesbezüglichen Bestrebungen schreiben. Daß das Bild groß genug ist, um im Massenunterrichte benutzt zu werden, daß der Höhepunkt der Geschichte recht klar zur Darstellung gelangt, sind Forderungen, die wir jederzeit unterschreiben. Die Verwertung der biblischen Bilder jedoch hat noch die verschiedenartigste Vertretung in Lehr-

kreisen gefunden. Schumann und Mehr treten besonders für Benutzung auf die Stufe der Darbietung, also während der Erzählung der Geschichte, ein. Man hängt das Bild vor der Erzählung auf und die Kinder schauen es in ihrem ganzen Verlaufe an. Einzelne Pädagogen benutzen das Bild nur bei dem auf demselben zur Darstellung kommenden Momente, noch andere wollen ihm nur einen Wert beimessen bei der Vertiefung. Wir können uns für keine dieser Anwendungen der biblischen Bilder begeistern. Die erste legt der Phantasie der Kinder schädliche Fesseln an ebenso wie sie der Unaufmerksamkeit der Schüler Tor und Tür öffnet. Die zweite würde unbedingt den ununterbrochenen Gang der Erzählung stören und die letzte gar die Vertiefung dadurch schädigen, daß sie die Aufmerksamkeit ablenkt und so ein Verständnis der Bilder nicht erschließen kann. Und weiter. Viele Pädagogen stellen das Bild an den Ausgangspunkt der ganzen Behandlung und entwickeln an ihm die Erzählung. Lange sagt hierüber: „Das Kind bringt einem Bilde doch nur insoweit Verständnis entgegen, als es ähnliches bereits gesehen und erlebt. Wo jenes über seinen geistigen Gesichtskreis, über seine Erfahrung hinausgeht, da sieht er auch beim besten Willen nicht das, was es erkennen sollte. Denn alles Verstehen von Bildern ist ein Apperzipieren, ein Erfassen und Ausdeuten derselben durch starke, deutliche Vorstellungen, die wir vorher schon an wirklichen Dingen und Ereignissen gewonnen hatten.“ Wir schließen uns diesem voll an und verwerfen dies Verfahren unbedingt. Die Verwendung des Bildes auf der Stufe der Anwendung hat für die Anschaulichkeit sicheren Wert, ob sie freilich auch für die Begriffswelt schätzenswerte Dienste leistet, ist zu bezweifeln. Der bekannte fruchtbare Pädagog Lobzien empfiehlt die Verwendung der biblischen Bilder an zwei Stellen; einmal soll er bei Beginn der Behandlung zur Vorführung der Personen und an einem späteren Platze zum Verständnis der Handlung und des Lebens der Persönlichkeiten dienen. Eine wohlbedachte und fortlaufende einheitliche Behandlung wird durch dies Doppelspiel ganz sicher gestört. Wir sind der Meinung, daß jedes biblische Bild den Hauptmoment der Geschichte darstellt. Tut es das nicht, würde ich das Bild für unbrauchbar erklären müssen. Im Höhepunkt der Behandlung steht also das Bild und von diesem aus wird es nach jeder Seite eingehend betrachtet, wird alles zum Verständnis gebracht und zwar nicht nur im ganzen, sondern in seinen Teilen. Dabei ist die größte Sorgfalt im Anschauen Haupterfordernis. Wenn also der Lehrer bei seiner Behandlung bei der Vertiefung auf dem Kulminationspunkte der Handlung angelangt ist, das Interesse der Schüler also bei weitem am meisten erregt ist, tritt das Bild ein mit der Darstellung jenes Höhepunktes. Hier ist das biblische Bild an seinem gebotenen Platze.

II. Geschichtliche Anschauungsbilder.

Geschichtliche Abbildungen sind unbedingt nötig für einen fruchtbaren Geschichtsunterricht. Das wagt heute im Ernste kein Lehrer mehr zu bestreiten. Freilich zeigt der Lehrmittelapparat vieler Schulen besonders

auf dem Lande gerade auf dem historischen Gebiete bedauerliche Lücken. Viele Schulen verfügen überhaupt über kein geschichtliches Bild, obgleich die Gegenwart fast ausschließlich Gutes darbietet. Mit Nachdruck wird verlangt, daß die Kinder Verständnis erlangen sollen für das Kulturleben der Gegenwart, daß sie nicht mehr Fremdlinge bleiben sollen in allem dem, was unser Volk erlebte und erstrebte von der Vorzeit bis zu dieser Stunde. Wie soll dies aber möglich sein ohne genügendes Anschauungsmaterial? Die Gemeinden begehen einfach eine Unterlassungssünde größter Art, wenn sie nach wie vor nicht die Mittel zur Verfügung stellen. Sie muß sich später empfindlich rächen an ihren Kindern. Die Bilder verschaffen den Kindern einen Einblick in das Kulturleben aller Epochen viel besser und intensiver als es der beredteste Mund nur vermag. Die Abbildung versetzt die kindliche Phantasie in die Situation, sie bildet, fördert sie und gibt jener guten Geistestätigkeit den Stempel der Richtigkeit ebenso, wie sie die Vorstellungswelt klärt, berichtigt und bereichert. Wie wichtig ist also solch ein Bild! Selbstverständlich müssen diese Lehrmittel künstlerischen Wert besitzen, damit gleichzeitig die Freude am Schönen und Edlen wächst und segensreich gefördert wird. Der Lehrmittelapparat für Geschichte wird sich erstrecken a) auf geschichtliche Personen, b) auf wichtige historische Begebenheiten und c) auf Darstellungen vom kulturellen Leben. Nach dieser Dreiteilung ist die Auswahl zu treffen, nach ihr hat auch die Eingliederung in den Lehrplan zu geschehen. Es steht fest, daß der Lehrer bei der Präparation das zu verwendende Bild voll berücksichtigt. Wenn er die Benützung des Bildes einfach dem Zufall überläßt, so wird das Bild meist seinen vielseitigen Zweck verfehlen. Morgen habe ich eine Geschichtslektion zu halten. Die erste Frage, die mich beschäftigt, ist: Welchen Stoff soll ich behandeln und welche Anschauungsmittel sind zur Verfügung? Sobald darüber Klarheit herrscht, wird der Stoff gründlich durchdacht, sodann das Bild eingehend geprüft. Es folgt nun die wichtige Frage: Bei welchem Teile der Lektion soll dasselbe betrachtet werden? Daß der Lehrer sich klar macht, welchen psychologischen Wert das Bild für seine Arbeit haben soll, halte ich für selbstverständlich. Schließlich folgt die Gliederung der Betrachtung der Abbildung in einzelnen Teilen und die Beantwortung des „Wie“ der Behandlung. Wer so mit jedem Bilde verfährt, der wird den hohen Wert desselben für seine unterrichtliche Tätigkeit erkennen lernen; denn so, aber auch nur so, kann das Bild den Nutzen schaffen, den man von ihm erhofft und erwartet. Eine bestimmte Regel für den Ort der Verwendung der Abbildung bei Absolvierung der Lektion festzustellen ist nicht möglich. Der Lehrer wird sich hierbei stets von dem eigenartigen Wesen des Bildes leiten lassen müssen. Kommt auf demselben eine geschichtliche Idee zur Darstellung, so würde ich dasselbe der Anwendung zuweisen, andere Bilder (germanisches Gehöft) stellt man in den Zentralpunkt der unterrichtlichen Lektion, wieder andere dienen nur reinen Anschauungsbildern, sie finden Verwendung nach der Vorbereitung des Stoffes. Abbildungen von Personen stellt man da ein, wo sie auftreten. Von einer Einheitlichkeit der Anwendung des Bildes kann also absolut keine Rede

sein. Die Eigenart desselben entscheidet stets. Beim Anschauen des Bildes vermeide man jede Flüchtigkeit, diese ist wertlos, nein, ein Verweilen ist hier am Plage. Die Betrachtungen beginnen mit dem Schauplatze, dem Orte, dann folge die eingehendste Erschließung des Verständnisses der Persönlichkeiten. Man übergehe keinen kulturhistorischen Moment, betrachte auch die Kleidung, die Stellung usw. Vor allen Dingen beschreibe man wenig, sondern lasse das Bild als Handlung vor den Geist des Kindes treten. Was dann erworben wird, das bleibt geistiger Besitz und keine Zeit kann es rauben. Immer tritt es wieder lebendig vor das geistige Auge. Es ist eine Lust zu unterrichten. Weil dem wirklich so ist, dürften in keiner Schule die historischen Bilder mehr fehlen. —

Blüten und Früchte.

„Die eigene Bildung hat, gleich dem Wachsen der Pflanzen und Tiere, ihre Absatzzeiten, wo sie besondere Knoten bildet, Zeiten des inneren Sichentwickelns und Zeiten des äußeren Hervortretens. Die Erziehung hat auf diese Knoten und Stufen zu achten, aber sie darf innerlich nie aufhören, während sie äußerlich auch nachzulassen scheint. Ja, dem Erzieher ist die Wachzeit wichtiger als die Bauzeit, indem in der ersteren die Kräfte zur letzteren gesammelt werden.“
F. W. Harnisch.

Aus der Schule.

Drei Präparationen für die Unterstufe.

Von Lehrer Karl Kühn.

1. Die Schneeflocken.

Ziel: Wir wollen von den Schneeflocken sprechen.

Vorbereitung: Lehrer. Seht einmal durchs Fenster, wie die Flocken herunterfallen. 1. Kind. Sie tanzen in der Luft, der Wind pfeift und spielt, da tanzen die Flocken. 2. K. Es sind lauter Schäfchen, die springen auch. Sie laufen fort, weil der Wind so heult. 3. K. Es sind keine Schäfchen; sie blöfen ja nicht; es ist auch kein Schäfer dabei und auch kein Hund. Es sind Federn. Wenn Frau Holle das Bett macht, so fliegen die Federn umher. 4. Wo springen die Flocken denn hin? 1. K. Auf den Kirchthum. Die können weit sehen. 2. K. Auf die Uhr (Kirchuhr). Die wollen sehen, wieviel Uhr es ist. 3. K. In die Hecke. Die suchen gewiß Nüsse oder Brombeeren oder Weilchen oder Vogelnester. 4. K. Auf die Bäume. Die wollen Äpfel pflücken und Birnen. 5. K. Auf die Bienenhütte. Wenn die Bienen sie sehen, so werden sie gestochen. 6. K. Es setzen sich auch Schneeflocken auf unsern Kopf. Die wollen mit in die Schule.

7. K. Auch auf die Tafel und das Buch. Die wollen schreiben und lesen. 8. K. Auf dem Pferde sitzen auch Flocken. Die wollen gewiß reiten. Das sind Soldaten. 9. K. Es springen auch Flocken auf die Erde. Über sie geht das Rad. Dann müssen sie sterben. Sie werden ganz platt gedrückt. 10. K. Die Pferde und die Menschen treten ihnen auf den Kopf. 11. K. Es setzen sich auch Flocken auf die jungen Pflänzchen. Das sind Federn von Frau Holle. Das gibt eine Decke. Mit dieser Decke werden dann die Pflanzen zugedeckt. Sie können warm schlafen. L. Bleiben die Schneeflocken nun immer an den Hecken, auf den Dächern, auf der Erde, auf den Pferden usw. liegen? 1. K. Nein! Wenn der Wind kommt, springen sie von den Bäumen. 2. K. Wenn wir in die Schulstube kommen, schmelzen die Flocken auf unserem Kopfe. 3. K. Wenn das Pferd in den warmen Stall geht, schmelzen die Flocken. 4. K. Wenn die Sonne warm scheint, müssen alle Schneeflocken sterben. Sie schmelzen und werden zu Wasser. 5. K. Das Wasser tröpfelt vom Dach und von den Bäumen. 6. K. Auf der Erde wird es ganz naß. L. Nun wollen wir eine Schneeflocke ansehen. Laßt euch einmal Schneeflocken auf eure Schiefertafel fallen. Nun seht sie euch an. 1. K. An den Flocken sind Spitzen. 2. K. Das sind Zacken. 3. K. Das sind Fäden. Die sind an der Feder auch. L. Die Fäden sind Strahlen. Zählt einmal die Strahlen. 1. K. Das sind viele Strahlen. 2. K. Man kann sie nicht zählen. 3. K. Ich sehe sechs Strahlen; sie stehen an den Ecken. 4. K. Es sind sechs Ecken da. L. Wo sitzen die sechs Ecken? K. In der Mitte. An jeder Ecke sitzt ein Strahl. L. Und an jedem Strahl? 1. K. An jedem Strahl sitzen wieder kleine Strahlen. 2. K. Das sind die Fähnchen; die Strahlen sind Fahnenstangen. —

1. Zusammenfassung. L. Erzählt, wie die Schneeflocken herunterfallen! K. Wenn die Schneeflocken herunterfallen, so tanzen sie. Der Wind spielt und die Flocken tanzen.

2. Zusammenfassung. L. Erzähle, wohin sich die Schneeflocken setzen. K. Die Schneeflocken setzen sich auf den Turm, auf die Schule, auf den Baum, auf unsern Kopf, auf die Tafel, aufs Pferd, an die Hecken, auf die Wiese, auf die jungen Pflänzchen.

3. Zusammenfassung. L. Erzähle, wie die Flocken sterben. K. Wenn wir in die Schule kommen, schmelzen die Schneeflocken; dann sind sie gestorben. Wenn das Pferd in den Stall geht, schmelzen die Schneeflocken auch. Wenn die Sonne scheint, schmelzen sie alle. Dann gibt es Wasser.

4. Zusammenfassung. L. Wer kann erzählen, wie die Schneeflocken aussehen? K. Die Schneeflocken sehen weiß aus. In der Mitte sitzen sechs Ecken. An den Ecken sitzen Strahlen. An den Strahlen sitzen Fähnchen (Zacken). —

Darbietung. Lesen und Einlesen des Stückes.

Die Schneeflocken.

Der erste Schnee fällt! Die Schneeflocken tanzen auf und ab, wie sie der Wind treibt. Sie setzen sich an die Hecken, die Bäume, die Dächer und auf die Erde. Sie sind schön weiß und haben zierliche Strahlen, wie Sternchen. In der Mitte ist eine kleine sechseckige Scheibe. Sechs feine Strahlen stehen an den Ecken. Links und rechts an jedem Strahl sind viele kleine Zacken. Wenn die Sonne auf sie scheint, so schmelzen sie und werden zu Wasser.

2. Der Schneemann.

Ziel: Wir wollen von dem Schneemann sprechen.

Vorbereitung. L. Erzählt, was ihr vom Schneemann wißt!

1. K. Wir haben einen Schneemann im Garten. Karl und ich haben ihn gemacht. 2., 3., 4. K. Wir haben auch einen Schneemann. Wir haben auch Arme daran gemacht. 5. K. Unser Schneemann hat Arme und Beine und Finger. 6. K. Ich habe ihm meine Mütze aufgesetzt, da ging der Kopf davon. 7. K. Wir haben eine Nase daran gemacht und 2 Augen. 8. K. Unser Schneemann hat einen großen Stock in der Hand. Das sieht aus, als wollte er schlagen. 9. K. Wir haben ihm ein Buch vorgehalten; er konnte aber nicht lesen. 10. K. Wir haben mit Schneebällen darnach geworfen. Da fiel er auf die Erde. Da hat er die Arme zerbrochen und die Beine, und die Nase ist auch abgebrochen. Nun liegen da lauter Stücke Schnee. L. Erzählt einmal, wie ihr den Schneemann gemacht habt! 1. K. Man rollt Schnee. Dann gibt es lauter grüne Streifen auf dem Boden. 2. K. Man rollt erst die Beine. Das ist eine große Rolle. Die stellt man hin. 3. K. Dann rollt man den Leib. Das ist auch eine große Rolle. Die stellt man auf die erste. 4. K. Dann wird noch eine Rolle gemacht. Diese ist aber kleiner und wird oben darauf gestellt. 5. K. Nun schneidet man den Kopf rund. Unten schneidet man es ganz dünn. Das ist der Hals. Nun muß man schön gebogen schneiden und Schnee andrücken. Das ist der Leib. Aus dem untern Stück muß man viel herausnehmen. Dann gibt es die Beine. 6. K. Nun muß man die Nase machen. Da drückt man etwas Schnee zusammen und setzt sie ins Gesicht. Dann schneidet man neben der Nase etwas Schnee weg. Unter der Nase macht man mit dem Messer einen Mund. Nun holt man ein paar Stücke Kohle. Diese drückt man oben neben die Nase in den Kopf. 7. K. Auf den Leib macht man lauter kleine Böcher und setzt auch Kohlen hinein. Das sind die Knöpfe. Es sieht dann aus, als hätte er einen Rock an. 8. K. Dann macht man die Arme. Man steckt ein paar krumme Stöcke dahin, wo die Arme sitzen. An die Stöcke drückt man Schnee. Vorn macht man mit dem Messer die Finger. Dann geben wir ihm einen Stock in die Hand und laufen fort, daß er uns nicht schlägt. L. Kann der Schneemann schlagen? 1. K. Nein. Er kann nicht schlagen. 2. K. Die Arme kann er gar nicht bewegen. 3. K. Der Schnee-

mann kann gar nichts. Er kann nicht laufen. Die Beine kann er auch nicht bewegen. 4. K. Er kann auch nicht sprechen. 5. K. Er kann nicht hören. 6. K. Er kann nicht sehen; er ist blind. L. Wie ist der Schneemann, weil er nicht reden, hören, sehen, laufen, schlagen kann? K. Er ist tot; er ist nicht lebendig. L. Er ist ein armer Wicht; er kann nichts. — Ob ihm das wohl gefällt, wenn ihr so um ihn herumspringt? 1. K. Nein. Dann wird er böse. 2. K. Ich habe ihm die Nase gedrückt. 3. K. Ich habe ihn gekniffen. Dann ist er gewiß böse. Aber er kann nicht schlagen. Er ist nicht lebendig. L. Bleibt er denn immer stehen? 1. K. Wir stoßen ihn um. 2. K. Wir werfen mit Schneebällen nach ihm. Dann fällt er hin. 3. K. Wenn die Sonne scheint, so schmilzt er. Dann wird Wasser daraus. 4. K. Dann müßte er ein Sonnenschirmchen haben. 5. K. Dann schmilzt er doch, wenn es sehr warm wird. L. Wer macht euch also den Schneemann entzwei, wenn ihr ihn auch noch gerne behalten möchtet? K. Die Sonne macht ihn entzwei. L. Was müßte die Sonne deshalb nicht tun? K. Sie müßte nicht so warm scheinen. —

1. Zusammenfassung. L. Erzählt, wie ihr den Schneemann macht! K. Wir rollen Schnee zusammen. Die Rollen setzen wir aufeinander. Mit dem Messer machen wir Kopf, Leib und Füße, im Gesicht Nase, Mund und Ohren und die Augen. Dann machen wir die Augen.

2. Zusammenfassung. L. Erzählt, wie der Schneemann ein armer Wicht ist! K. Der Schneemann kann gar nichts. Er kann die Arme nicht bewegen, nicht schlagen, gehen, sprechen, hören, sehen. Er ist tot. Er ist nicht lebendig.

3. Zusammenfassung. L. Erzählt, wie die Sonne den Schneemann verdirbt! K. Der Schneemann kann die Sonne nicht vertragen. Wenn sie ihm ins Gesicht scheint, fängt er an zu schmelzen. Er wird dann ganz naß. Nachher ist er Wasser. Wir sagen daher zur Sonne, sie solle nicht so warm scheinen.

Darbietung: Lesen und Einprägen des Gedichtes.

Der Schneemann.

1. Seht den Mann, o große Not!
wie er mit dem Stöcke droht,
gestern schon und heute noch,
aber niemals schlägt er doch.
Schneemann, bist ein armer Wicht!
Hast den Stock und wehrst dich nicht.

2. Freilich ist's ein gar armer Mann,
der nicht schlagen, noch laufen kann;
schleierweiß ist sein Gesicht.
Liebe Sonne, scheine nur nicht,
sonst wird er gar wie Butter weich
und zerfließt zu Wasser gleich.

3. Winterfreuden.

Ziel: Wir wollen von den Freuden des Winters sprechen.

Vorbereitung. L. Kann man sich denn auch im Winter freuen?

1. K. Nein, im Winter kann man sich nicht freuen. Es ist zu kalt.
 2. K. Es liegt alles voll Schnee. Man kann nicht mehr ins Feld gehen, auf die Wiese, in den Wald. 3. K. Es sind nicht viele Vögel mehr da, und die Blumen sind auch fort. 4. K. Im Garten stehen keine Rosen und Lilien und keine Erdbeeren und Stachelbeeren. Er ist zugeschnitten. L. Dann habt ihr also gar keine Freude mehr draußen?
 1. K. Doch! Wir bauen einen Schneemann. 2. K. Gestern haben wir uns mit Schneebällen geworfen. 3. K. Ich habe Schlittschuhe. Ich kann schon auf den Schlittschuhen laufen. 4. K. Wir haben uns gestern in den Schnee gelegt. Wir drückten den Rücken in den Schnee. Da sah man nachher im Schnee den Kopf, den Tornister, die Hände und die Beine. 5. K. Wenn man aufsteht, geht alles wieder entzwei. 6. K. Dann muß man sich anfassen und in die Höhe ziehen. 7. K. Ich habe einen Schlitten. Den habe ich Weihnachten bekommen. Zwei Mann können darin sitzen. L. Wen fährst du in dem Schlitten?
 K. Meine Schwester und auch andere. L. Gewiß; du wirst jeden fahren, wenn er dich darum bittet. — Wo hast du denn deinen Schlitten jetzt? 1. K. Zu Hause auf dem Flur. 2. K. Ich habe ihn im Keller stehen. K. K. hilft mir, wenn ich ihn heraushole. — L. Wo fahrt ihr mit euren Schlitten? 1. K. Wir fahren am Kirchhof. 2. K. Wir fahren am „Bruch“. 3. K. Wir fahren auf dem Eise. L. Wie geht's denn beim Fahren zu? 1. K. Wir ziehen den Schlitten an einem Strick oben hin, auf die Höhe. Dann setzen wir uns ganz langsam darauf. Dann geben wir dem Schlitten einen Ruck und nun jagt er hinab. 2. K. Man fällt auch um. Dann liegt man im Schnee. 3. K. Man kann den Schlitten nicht aufhalten. Wenn ein Schlitten oder ein anderer Junge im Wege steht, so fällt man auch um. 4. K. Mir fiel gestern die Mütze vom Kopfe. 5. K. Gestern kam gerade ein Wagen über die Straße. Bald wäre ich unter ihn gekommen. Ich darf da nicht mehr fahren. Ich gehe jetzt auf unsern Bach. L. Ist er denn fest zugefroren? K. Er ist jetzt fest. Es lag ganz dünnes Eis darauf. Wenn man mit einem Stein darauf warf, so ging es entzwei. Das Eis ist aber immer dicker geworden. Jetzt können sich viele darauf stellen. Es bricht doch nicht. L. Wer (welche Tiere) sitzt noch unter dem Eise? K. Die Fische. L. Man sollte meinen, sie erfrieren auch? K. Nein; sie erfrieren nicht. Unter dem Eise ist es gewiß wärmer. L. Wenn sie aber immer unter dem Eise sind, so müssen sie ja ersticken; sie haben ja keine Luft? K. Wir haben ein Loch gehauen in das Eis auf unserm Teich. Nun können die Fische Luft bekommen. — L. Wenn ihr draußen seid im Kalten, so friert euch aber? 1. K. Nein, wir werden ganz warm. Im Schnee werden die Hände heiß. Wenn wir laufen, so werden wir warm. 2. K. Wenn wir stehen bleiben, so friert uns. Dann kommt der kalte Wind. Der bläst uns durch die Kleider. L. Dann müchtet ihr doch

wohl lieber zu Hause hinter dem Ofen bleiben? K. Nein, im Schnee und auf dem Eise ist es schöner. Wir freuen uns, wenn wir hinauskommen können.

1. Zusammenfassung. L. Erzähle, daß der Winter die Blumen geholt hat. K. Der Winter deckt alles mit Schnee zu. Alle Blumen liegen unter ihm begraben, im Garten, im Felde und auf der Wiese.

2. Zusammenfassung. L. Erzähle, wie ihr mit dem Schlitten fahrt! K. Wenn wir nicht mehr in Garten und Wiese gehen können, so holen wir den Schlitten. Wir lassen nur den hinein, der uns darum bittet. Wir fahren von der Höhe hinab.

3. Zusammenfassung. L. Erzähle, wie es zur Winterszeit auf dem Bache aussieht! K. Im Winter ist der Bach zugefroren. Die Fische sitzen unter dem Eise. Wir gleiten mit unsern Schlitten und Schlittschuhen über das Eis hin. Wer stehen bleibt, der friert. Wenn man sich bewegt, so ist es warm.

Darbietung. Lesen des Gedichtes

Winterfreuden.

1. Der Winter ist gekommen
in seinem weißen Kleid,
hat Blumen uns genommen,
den Garten zugehneit.
2. Nun holen wir den Schlitten.
Wollt ihr gefahren sein,
so müßt ihr uns hübsch bitten;
dann setzt ihr euch hinein.
3. Der Bach in Eishülle
läßt nicht ein Fischlein sehn;
die Flur ist tot und stille,
und scharfe Winde wehn.
4. Hei! da gibts andre Freuden,
Wenn uns die Eisbahn ruft,
und froh dahin wir gleiten
in frischer Winterluft.

Rose Blätter.

I. Feuilleton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Ziegler.

LV.

Otto Ernst hat soeben die Lesewelt mit einem sehr bedeutungsvollen Buche beschenkt: *Namus Semper's Jugendland. Roman einer Kindheit.* L. Staackmann, Leipzig. In poetischer Verklärung und durchweht von einem köstlichen

Humor schildert der Dichter darin sein eigenes Jugendleben. Wir bringen zur Empfehlung mit Genehmigung der Verlagsbuchhandlung ein Kapitel hier zum Abdruck:

Von drei Spielkameraden des kleinen Asmus und noch einem und von schlechten Menschen, die nicht borgen wollten.

Aber die Herrschaft des krummbeinigen Zwerges mit den knallroten Rundenbacken ging zu Ende, und Frühling, der entzauberte Königsjunge, sprang draußen über Hecken und Gräben, die Schuhe in der Hand. An jedes Fenster drückte er das Näschen, schüttete die Augen seitwärts mit den Händen, schaute wie ein dreifacher Schlingel hinein und hüpfte lachend zum nächsten. Asmus sprang die Treppe hinunter ihm nach. Die beiden musterten sich eine Zeitlang aus der Entfernung, wie zwei Zungen, die noch nicht wissen, ob sie miteinander spielen oder raufen möchten, und von denen keiner dem anderen das erste Wort geben will. Aber der Frühling hatte einen Vogel in der Hand, und das überwand alle Scheu. „Was ist das?“ fragte Asmus. Der Königsjunge warf den Vogel in die Luft — der flog über die Wiese und schrie: „Driiip — driiip“. „Das ist eine Sprehe“, sagte der Frühling, und so kamen sie in ein Gespräch und ins Spiel. Mit Wiebke Wiese spielte Asmus nur selten; sie wollte immer mit Puppen spielen, und für Mädchenpuppen hatte Asmus nun gar nichts übrig. Er ließ sich nie herab, eine Mädchenpuppe auch nur anzufassen. Sein Bruder Alfred mußte zur Schule gehen, und nach der Schule mußte er Tabak streifen, und wenn er doch einmal zum Spielen herunterkam, dann huldigte er vorwiegend dem nervenaufregenden Sport der Ratten- und Mäusejagd. Das Fangen und Töten der Tiere fand zwar Asmus auch famos; aber wenn er den fahlen Schwanz der Tiere sah, dann lief ihm ein Schauer vom Wirbel her den ganzen Rücken hinunter, und angefaßt hätte er solch einen Schwanz nicht um tausend Äpfel oder um tausend Bonbons. Oder Alfred wollte Marmel spielen und tüchtig dabei gewinnen. Und Asmus verlor immer — immer, immer, immer. Und Alfred, der schlechte Kerl, wollte ihm die verlorenen Marmel nicht wiedergeben. So spielte er denn auf den weiten Wiesen fast nur mit dem Königssohne.

Sie nahmen die hohlen Stengel des Löwenzahns, kerkten sie an den Enden ein und warfen sie ins Wasser, und nach fünf Minuten fischten sie herrliche Kandelaber, gelockte Säulen und Marschallstäbe heraus. Der Frühling sagte: Wenn man sie auch in der Mitte einkerbt, werden sie noch bunter. — Asmus versucht es, und sie wurden wirklich noch bunter. Und als der Löwenzahn Früchte trug, blies Asmus dem Frühling die Pappushaare ins Gesicht; aber der, nicht faul, pufete zurück, daß die Haare dem Asmus auf den Kittel und ins Gesicht flogen. „Jetzt will ich sehen, wie lange ich lebe“, sagte Asmus; er blies auf die Haartrone einer neuen Blume und blies nur wenige Fäden herunter. Dann pufete ihm der Frühling über die Schulter, und alle Härchen flogen davon. Der hatte den längeren Atem. „Jetzt wollen wir einmal ganz, ganz dorthin laufen, wo es am Himmel so schön blau ist!“ rief der Frühling, und Asmus lief mit. Als er sich aber nach mehreren hundert Schritten umwandte, da war sein Elternhaus viel kleiner geworden. „Ich mag nicht mehr!“ sagte er schnaufend. „Ach was“, rief der kleine König, „komm doch weiter! Sieh mal, wie blau, und mit weißen Streifen dazwischen; es wird immer heller!“ — „Nein“, sagte Asmus, „wir verlaufen uns.“ „Haha! Verlaufen!“ höhnte der Königsbengel, „du Bangbüx!“ Asmus ärgerte sich, daß er „Bangbüx“ sagte — er hörte es ganz deutlich, das Wort „Bangbüx“ — aber er lehrte doch um. Ein andermal pflückten sie Pilze. „Die sind giftig“, sagte der Königssohn. „Nein“, sagte Asmus, „das sind Champignons, die essen die reichen Leute, hat mein Vater gesagt.“ — „Das sind aber keine Champignons!“ — „Das sind doch Champignons!“ — „Das sind nicht Champignons!“ — „Das sind doch Champignons!“ und Asmus wollte hineinbeißen — er ließ es aber doch lieber bleiben.

Und so trieben sie sich Tag für Tag herum, und Asmus merkte gar nicht, daß er ein immer größerer und auch diderer Träumer wurde und daß aus dem Königssohn ein schöner, herrlicher Mann geworden war, der Sommer hieß und goldglühende Augen hatte, der ihn in seinen heißen Arm nahm und duftende Büsche über ihn bog, wenn er im Graße entschlummert war, und der, wenn er

wieder erwacht war, nach dem Licht und den Wolken des Himmels zeigte und sagte: „Sieh einmal! Da ist es gerade, wie eines Nachmittags in deiner früheren Wohnung!“ oder „Sieh einmal, dort hinter dem Hügel, da schwebt das Lied aus dem „Fidelio“:

„Komm Hoffnung, laß den letzten Stern,
Den letzten Stern der Müden nicht erbleichen“

und sieh' da — er ließ ihn durch eine kleine, kleine Öffnung der Decke nach einem fernen Baume blicken — „sieh da, da ist es, wie es vor langer Zeit einmal war, als deine Mutter dich auf dem Arme wiegte und du gegen die Decke des Zimmers blicktest.“

Und Åsmus träumte und spielte und merkte gar nicht, wie aus dem jungen, sonnenhellen Mann ein älterer Mann wurde mit breitem, braunem Bart, in einer Försterjoppe und mit Vogelfedern am Hut. Der führte ihn zu den Bäumen am östlichen Wiesenrand und schüttelte sie, und es prasselten grüne Bälle herunter, die zerplatzten beim Aufschlagen, und es schauten aus weißen Lidern feuchtfunkelnde, tiefbraune Augen hervor. Das waren Kastanien, und Åsmus konnte nicht aufhören, aus den weißen Höhlen der grünen Früchte die glühend braunen Kerne hervorzuholen, die sich — ach — sobald sie ans Licht der Welt kamen, mit einem trübten Tau überzogen und dann trotz allen Reibens nie wieder so blank und schön wurden, wie sie im allerersten Augenblick gewesen. Und Herbst, der freundliche Oheim, lehrte ihn, die Kastanien auf eine Schnur zu reihen und sie um den Hals zu hängen wie einen Königschnuck. Er führte ihn eines Morgens gar unter einen Eichenbaum und zeigte ihm die Kelchknäpfechen der Eichein, die mit ihrem Stielchen zusammen aussahen wie richtige Tabakspfeifen.

„Stech' mal eine in den Mund“, sagte der Herbst.

Åsmus tat es.

„Siehst du? Genau wie eine Pfeife!“

Åsmus empfand einen tiefen Stolz; er fühlte sich zum Manne gereift.

„Weißt du was?“ sagte er, „mein Vater hat 'ne ganze Menge Zigarren; ich will mal 'ne Zigarre rauchen.“

„Das tu nur“, sagte der Herbst, „das macht Spaß.“

Am andern Morgen spazierte Åsmus vor dem Hause auf und ab, eine Zigarre bald zwischen den Zähnen wälzend, bald zwischen den Fingern drehend und ihren Brand mit Kertermiene prüfend. Sie brante aber gar nicht; denn er hatte sie gar nicht angezündet. Es kam ihm nicht auf das Rauchen an; er wollte nur einmal so tun; es war ein reiner Darstellungsgenuß. Es dauerte nicht lange, so tat sich oben ein Fenster auf; und die Nachbarin schaute heraus. Åsmus legte die Hand mit der Zigarre auf den Rücken; er hatte das dunkle Gefühl, daß dies das Richtigere wäre.

„Na, Åsmus, gehst du spazieren?“ fragte die Nachbarin.

„Ja. Das Wetter ist so schön.“

„Fühlst du dich denn ganz wohl?“

„Ja. Mir fehlt nichts.“

„So.“ Die Frau lächelte in einer ganz merkwürdigen Weise. Und es dauerte wieder nicht lange, so erschienen an einem andern Fenster Åsmussens Eltern. Åsmus konnte ja nicht wissen, daß die Nachbarin zu seiner Mutter geeilt war und gerufen hatte: „Ach Frau Semper, kommen Sie doch schnell mal aus Fenster und sehen sich Ihren Åsmus an; es ist zum Totlachen: er spaziert unten auf und ab genau wie sein Vater und raucht!“ Auch die Eltern begannen mit Åsmussen ein ganz harmloses Geplauder über Sonnenschein und Wetter; aber er behielt die Hand auf dem Rücken; er hielt es für besser so. Erst als die drei von den Fenstern verschwunden waren, nahm er seinen Spaziergang und den Genuß der Morgenzigarre wieder auf, von Zeit zu Zeit die duftende Rolle an die Nase führend oder sich den nicht vorhandenen Rauch mit der Linken zufächelnd wie ein raffinierter Qualitätsraucher und beeidigter Importenprüfer. Sein unverdorbenes Gemüt konnte ja nicht ahnen, daß die droben hinter den Vorhängen standen und sich köstlich amüsierten. —

Als nun der braune Bart des Herbstes immer mehr weiße Fäden bekam, und seine Augen so klarblau und durchsichtig wurden wie Eis, da floss Åsmus

vor ihm ins Haus. Die Schönheit und Güte des Winters verstand er noch nicht. Es fehlte ihm auch zum rechten Verständnis an festen Schuhen, dicken Strümpfen und einem starken Winterrock. Stiefel und Winterüberzieher sind eine teure Mode, und man hatte gerade genug zu tun, so viele Semper leidlich einzuhüllen, als hin und wieder unbedingt in die Winterkälte hinaus mußten. Zudem ging in diesem Winter im Semper'schen Hause eine merkwürdige Veränderung vor. Der Vater und die Brüder waren fast den ganzen Tag außer dem Hause; sie kamen gewöhnlich nur am Mittag und am Abend heim. Es gab keinen Tabak mehr im Hause; die Stube blieb von Morgen bis Abend sauber und fein, und Almus konnte gehen und stehen, wo er wollte. Das behagte ihm, und er fand dies Leben zur Abwechslung sehr hübsch. Etwas anders wurde es nur, als auch die Mutter oft und öfter auf viele Stunden verschwand und er mit dem kleinen Reinhold ganz allein zu Hause sein mußte. Er mußte den Kleinen stundenlang wiegen, und das fand er entsetzlich. Sobald er zu wiegen aufhörte, schrie der gute Reinhold. Endlich holte der Sechsjährige den Zweijährigen aus den Kissen hervor, setzte sich auf einen Schemel und hielt ihn auf dem Schoße. Das gefiel dem Baby, und zehn Minuten lang gefiel es auch seinem Wärter. Aber dann frigte er eine schreckliche Lust, zu spielen, und er legte Reinholden wieder an seinen Platz zurück. Reinhold war nicht gesonnen, sich das bieten zu lassen, er schrie wie ein gereizter Elefant. Da mußte Almus ihn wieder herausnehmen und ihn auf dem Schoße halten, halbe Stunden lang, ganze Stunden lang, mehrere Stunden lang, und Reinhold sprach kein brauchbares Wort außer „dadabada“ und „babababa“. Da wurde das Herz des kleinen Almus oft vor Verlangen so groß, daß es ihm wehtat. Aber seltsam: allgemach strömte aus dem warmen Körperchen des kleinen Bruders ein Trost auf ihn hinüber; es erwachte in ihm die Bereitschaft für das Brüderchen, das ihm bis dahin eigentlich nur ein uninteressantes Tierchen gewesen war. Er fühlte mit Lust das weiche warme Wänglein an dem seinen, er betrachtete mit staunendem Vergnügen das zierliche Wunderwerk dieses unendlich kleinen und zarten Fingers; er begann mit dem Baby zu spielen und war fast so glücklich wie eine Mutter, wenn Reinhold lachte oder gar jauchzte. So weit war nun alles gut. Aber es verschwanden nicht nur die Eltern und Brüder, es verschwand auch das Fleisch vom Mittagstisch und vom Brote die Butter. Es gab Tag für Tag Klöße mit Pflaumen. Es währte aber nicht allzulange, so gab es nur noch Kaffee und Brot. Jetzt ging Almussen ein Licht auf. Er hatte wohl schon vordem gehört, daß die Eltern und die Brüder Arbeit suchten; aber er hatte es sich ganz lustig vorgestellt, jeden Tag auszugehen und Arbeit zu suchen. Jetzt begriff er die Situation: sie hatten kein Geld mehr, sie verdienten kein Geld mehr, und ohne Geld wollten ihnen die schlechten Menschen kein Brot und keine Butter geben. Aber er sollte die Lage der Dinge noch klarer begreifen. Täglich kam jetzt der Vater oder die Mutter oder einer der Brüder heim mit den Worten: „Der Krämer will nichts mehr borgen“ oder „der Schlächter will erst Geld haben“ oder „der Bäcker will mir nichts mehr geben; er will uns verklagen“. Und doch sollte das Allerschlimmste noch kommen. Wenn die Krippe leer ist, heißen sich die Pferde. An einem Morgen sprachen die Eltern erregt und immer erregter miteinander; sie gaben sich harte Worte, und endlich rief Ludwig Semper: „Aut, was ihr wollt! Ich weiß nicht mehr, wohin!“ und stürmte zur Thür hinaus.

II. Rundschau.

Pädagogische Mitteilungen.

Unarten der Schüler während des Unterrichts. Darüber führte Koll. Scheer im Celler Lehrerverein nach der „Hann. Schulztg.“ das Folgende aus:

Unter Unarten ist hier nicht grober Unfug zu verstehen, sondern Ungezogenheiten, die störend auf den Unterricht wirken. Zu diesen gehört 1. Das Vor=sagen. Es gibt Schulen, in denen diese Unart in schrecklicher Weise eingegriffen

ist, und es wird nicht viel Schulen geben, in denen von dieser üblen Angewohnheit keine Spur vorhanden ist. Welches die Ursache dieser Erscheinung ist, soll hier nicht untersucht, wohl aber die verderbliche Wirkung des Übels ans Licht gezogen werden. Vorgesagt wird solchen Kindern, die ihre Lektionen mangelhaft gelernt haben. Sie haben es an dem nötigen Fleiße fehlen lassen. Das Vorgesagen befördert den Unfleiß, die Trägheit und Faulheit. Durch den Unterricht soll das Kind zum Denken und Nachdenken angeleitet werden. Durch das Vorgesagen wird der Denkfaulheit und Gedankenlosigkeit Vorschub geleistet. In erzieherlicher Hinsicht wirkt diese Unart sowohl auf das Kind, dem vorgesagt wird, als auch auf das Kind, welches vorsagt, in mannigfacher Weise schädigend und entsetzlich ein. Ungehorsam, Unaufrichtigkeit, Lüge, Betrug, Untreue gehen mit dem Vorgesagen Hand in Hand. Daher ist es ernste Pflicht des Lehrers, dieses Übel energisch zu bekämpfen und mit Stumpf und Stiel auszurotten. Das kann nicht geschehen durch Vorhalten und Auseinandersetzungen oder Belehrungen über die schlimmen Folgen der Unart, sondern durch Wachsamkeit und tatkräftiges Handeln. Wachsam sei der Lehrer auf sich selbst und übe Selbstzucht, daß er selbst nicht vorsage bei tragen, unaufmerksamen Schülern. Bekommt der Lehrer eine Klasse, in welcher dies Übel eingerissen ist, so lasse er die auftragenden Kinder vor den Sitz des Lehrers treten und begegne dem Zuflüstern mit einer empfindlichen Strafe, die auch dasjenige Kind trifft, das sich das Vorgesagen gefallen läßt. Vor allem aber wird bei erstem Willen die unausgesetzte Wachsamkeit des Lehrers diese Unart bald beseitigen.

Eine zweite Unart, wodurch der Erfolg des Unterrichts in Frage gestellt wird, ist das leise Sprechen der Schüler. In der Schule spricht ein Kind nicht für sich allein, sondern für die ganze Klasse; denn das ist die Hauptsache, daß beim Unterricht die ganze Klasse tätig ist. Durch das zu leise Sprechen wird bewirkt, daß die übrigen Schüler unaufmerksam sind. Eine weitere Folge dieser Unart ist, daß dadurch Mißverständnisse hervorgerufen werden, und durch das Wiederholen der nicht verstandenen Antworten unnütz die Zeit vergeudet wird. Bei dem leisen Sprechen ist es dem Lehrer unmöglich, festzustellen, ob das Kind laut- und sinnrichtig, oder Verstümmelung der Wörter durch Weglassen von Silben und Lauten gesprochen hat, und ein fehlerhaftes Schreiben hat sehr häufig seine Ursache im fehlerhaften Lesen. Daß das zu leise Sprechen auch in bezug auf die Erziehung des Kindes nachteilig einwirkt, liegt auf der Hand. Die Schule soll mit allem Fleiße die Kinder dazu erziehen, daß sie frei und frank, frisch und fröhlich, ohne Scheu und falsche Scham ihre Gedanken, Gefühle und Empfindungen aussprechen. Das kann nicht geschehen, wenn die Kinder zu leise sprechen. Wie bekämpft der Lehrer diese Unart? Viel ist gewonnen, wenn der Lehrer lebendig und anregend unterrichtet, wenn er sich einer deutlichen, lautreinen, aber nicht überlauten Sprechweise befleißigt und vom ersten Schultage an die Kinder an ein deutliches Sprechen gewöhnt. Bei ängstlichen und scheuen Kindern wird viel durch ermunternden Zuspruch erreicht. Hat aber das leise Sprechen im Eigensinn oder in der Faulheit seine Wurzel, so zwingt der Lehrer das Kind, seine Pflicht zu tun. Bemerkt sei hier noch, daß das überlaute, schreiende Sprechen der Kinder nicht minder verwerflich ist wie das zu leise Sprechen.

Als dritte Unart sei das zu schnelle Sprechen der Kinder genannt. Diese Unart macht nicht nur auf den Zuhörer einen unangenehmen Eindruck, sondern ist auch von nachtheiligen Folgen begleitet. Ein zu schnell sprechendes Kind kann sich bei dem, was es aussagt oder liest, nichts denken. Es liest und spricht ohne jegliche Betonung, so daß weder es selbst noch der Zuhörer den Inhalt versteht. Ein gedankenloses und verständnisloses Sprechen ist die Folge. Pflicht des Lehrers ist es, dieses Übel zu bekämpfen. Das tut er, wenn er bei seinem Sprechen strenge Selbstzucht übt und durch Beharrlichkeit die Kinder, auch diejenigen, die von Haus aus an ein schnelles Sprechen gewöhnt sind, dahin bringt, daß sie langsam und mit Betonung sprechen. Die Gewöhnung ist auch hier ein Hauptmittel, und Beharrlichkeit führt auch hier zum Ziele. Damit werde aber schon früh, bereits auf der Unterstufe begonnen; denn ein Fehler, der sich hier eingenistet hat, ist später um so schwerer zu beseitigen. Wenn ich hiermit meinen

Vortrag schließe, so soll damit nicht gesagt sein, daß ich das Kapitel über Unarten der Kinder während des Unterrichts erschöpft habe. Jedem Lehrer werden sofort noch andere ins Gedächtnis kommen. Um so mehr ist es daher unsre Pflicht, ein offenes Auge über unsre Kinder zu haben und in die Erscheinung tretende Unarten mit aller Energie zu bekämpfen.

Schiefertafel oder Papier auf der Unterstufe? Darüber schreiben die „Päd. Bl.“: Wir Lehrer machen uns oft über die Modeartikel des weiblichen Geschlechts lustig oder glossieren sie wenigstens. Dabei übersehen wir aber meistens, daß selbst auf jenem Gebiete, das unser eigenes genannt werden darf, auf jenem der Pädagogik und Methodik, sehr oft auch solche Modeartikel auftauchen, die eine Zeitlang als das Alpha und Omega in der ganzen Pädagogik gefeiert werden, um nach einigen Jahren wieder in — die Antiquitätenkammer geworfen zu werden. Übertreibe ich vielleicht? Es sind noch gar nicht so viele Jahre her, ertönte in Fachschriften, in besonderen „Studien“ und Abhandlungen, in Lehrerkonferenzen das Lösungswort „Die Steilschrift“ — „Die Schrägschrift“. Wer sich der Neuerung (Steilschrift) nicht blindlings in die Arme warf oder wagte, etwelche Bedenken zu äußern, der galt in Pädagogie für inferior. Und heute? Ja, da spricht man kaum mehr von ihr. — Wer erinnert sich nicht mehr des Streites der Gelehrten über Antiqua oder Frakturschrift? Wollte man für pädagogisch-fortschrittlich gelten, ja da schrieb man eben — Antiqua. Gewisse Kantone hatten Eile, diese in den Schulen einzuführen; mitleidig lächelnd blickte man von dorten auf die „Frakturkantone“ herab! Und heute! Ja, da treibt ein Kanton nach dem anderen wieder zur deutschen Schreibschrift zurück und zwar auf kategorisches Drängen der Lehrerschaft jener Kantone. Hier gilt auch: „In der Umkehr liegt die Buße.“ — Ein klein wenig Modeartikelfchen war auch die vollständige Verdrängung der Schiefertafel auf der Unterstufe der Volksschule und Einführung des ausschließlichen Papierschreibens. Die vielen blöden Augen der Schulkinder sollen von den bösen Schiefertafeln hergerührt haben. Nebenbei erwähnt, fiel mir gerade die große Zahl der „bebrillten“ Schüler in einem Volksschulhause auf, in welchem vollständig auf Papier geschrieben wird. — Die Großstadt Zürich, welche ja unbestrittenermassen in Schulwesen sonst Anerkennenswerthes leistet, war auch so ein wenig als Versuchsfeld für genannte pädagogische Modeartikel auszuwählen. Aber Schritt für Schritt schlägt auch hier „der Kalte“ nach. Der Stadtrat erhielt schon vor geraumer Zeit den Auftrag, die Frage zu studieren, ob nicht das jetzige Einklassensystem wieder mit dem früheren Zweiklassensystem zu vertauschen sei; über kurz oder lang wird die Frakturschrift dort die Antiqua wieder verdrängen, und wie man in dorten über das ausschließliche Papierschreiben denkt, darüber gibt eine Züricher Stimme unzweideutigen Aufschluß, der wir kürzlich in einem angesehenen Blatte begegneten und die es wohl verdient, — weil von alldem Interesse — in unseren „Blättern“ reproduziert zu werden. Sie lautet:

„Vor sieben Jahren hat man in der Stadt Zürich die Schiefertafel in den Schulen völlig abgeschafft auch für die jüngsten Kinder und den Schreibunterricht gleich mit Feder und Tinte begonnen. Wenigstens war es so befohlen. Die Neuerung ging zurück auf den berühmten Augenarzt Professor Horner, der herausgefunden haben wollte, daß die Kurzsichtigkeit vorab von der schwarzen Schiefertafel herrühre. Nun denke man sich aber das Geklecke unserer ABC-Schützen, die einen Zug in die ungelentke Hand bekommen sollten mit einem Werkzeug, das zwei Spitzen hat, welche zu divergieren lieben; man vergegenwärtige sich die Flächen Papier, welche verarbeitet wurden, die Freude von Lehrern und Eltern an den Klecksen auf Bank, Stuhl, Hesten, Kleidern; es ging ja manchmal gar nicht, der Lehrer mußte wohl oder übel dem gestirnten Befehl von oben zuwiderhandeln, die Schreibübungen vielmehr an der Wandtafel beginnen, sogar mit der Feder erst Luftgymnastik treiben und trocken schreiben lassen. Endlich sieht man ein, daß das ein Unsinn ist. In der letzten Sitzung des Großen Stadtrates machte man sich hübsch lustig über solche pädagogische Gymnastik, und wir können es erleben, daß die Schiefertafel wieder für die ganze Elementarschule zugelassen oder aufstrotziert wird. Man meint ja neuestens bei uns auch,

die Schulzimmer sollten nur noch nach Norden gerichtet sein, Nicht wie die Maler-Meliers bloß bekommen; aber vielleicht können wir es doch verhindern, daß die Sonne verboten wird, sie scheint uns ja nicht zuviel Stunden im Jahre, wenigstens nicht in dem schulbelasteten Winter.“

Dieses Zitat dürfte so ziemlich den Nagel auf den Kopf getroffen haben. Führe man doch nicht Neuerungen in den Schulen ein, die sich bloß auf graue Theorien stützen; bewähren sie sich nicht, dann macht man durch das Fallenlassen derselben unser ganzes Schulwesen beim Volke nicht beliebter. Die Praxis weist uns vielmehr folgende Bahn: Bis und mit der 3. Klasse soll die Schiefertafel ihre dominierende Stellung behalten; in der 2. oder eventuell 3. kommt die Einführung des großen und kleinen Alphabets mit Tinte; in der 4. Klasse soll dann das Heft vorherrschend gebraucht werden (ganz verdrängen werden wir hier die Tafel noch nicht). Von der 5. Klasse an könnte das Papier das Feld allein beherrschen. Um nicht gar zuviel Papier zu verschwenden, könnte in den oberen Klassen zum Ausrechnen der schriftlichen Rechnungsexempel ab und zu die Schiefertafel zu Ehren gezogen werden — eine pädagogische Todsünde wäre auch das noch nicht!

Über männliches und weibliches Denken berichtet „Die Umschau“ im Anschluß an das unter gleichem Titel erschienene Buch des Direktors Dr. med. Kluge, welches zu dem Ergebnis kommt, daß im Denken dem Manne vorzugsweise die geistige Produktion eigen ist, während der Frau mehr die Reproduktion äußerer Bilder zukommt. Diese beiden charakteristischen Unterschiede sind schon vor und während des Alters der Schulpflicht erkennbar. Kluge schreibt hierüber: „Das Mädchen spielt mit seiner Puppe, der Knabe baut und arbeitet mit seinen Klöben, seinem Sande, seinem Handwerkszeug.“ — Was tut im Grunde hierbei das Mädchen? Es geht mit seiner Puppe wie mit einem Menschen um, es wiederholt mit ihr all die Verhältnisse, die es um sich her beobachtet hat, es spricht und verkehrt mit ihr in ganz persönlicher Weise. — Es ist bei diesem Spiel nicht die Rede von intellektueller Geistesarbeit. Alles dreht sich nur um ein Darstellen von Szenen, um ein Spielen mit dem, was es bei andern geschaute; das Mädchen reproduziert die Worte, die Gesten und all die äußeren Erscheinungen, die es bei seinen Angehörigen und Bekannten sah, wie ja auch die erwachsene Frau gern andern nachmacht; es handelt sich hierbei also um ein Reproduzieren von Situationen, um ‚Situationsbilder‘. — Was tut nun im Gegensatz zu ihm der Knabe bei seinem Spiel? Er baut und hantiert mit ganz einfachen Mitteln. Bei ihm handelt es sich beständig um ein Probieren, ein Verändern der Form, um ein Taxieren der Kraft. Wohl schweben auch ihm Situationsbilder vor! Er denkt vielleicht an ein schönes Schloß, das er konstruieren will, und hat hiervon ein ganz spezielles Situationsbild, in welchem er als Beschauer einem stolzen Bau gegenüber steht. Aber diese Zielvorstellung wird ihm schließlich fast zur Nebensache, das Wichtigste ist ihm das Konstruieren selbst, das Handeln, das Produzieren. — Folgen wir nun weiter den beiden in die Schule, so machen wir bei dem Mädchen die Erfahrung, daß es für alle Ereignisse des Geschichts-, des Religions-, des Literaturfaches eine große Empfänglichkeit an den Tag legt. Hierbei aber handelt es sich wieder um Situationen. Der Tod der Maria Stuart, der Einzug Jesu in Jerusalem, das beängstigende Treiben des Erbkönigs, all dieses läßt sich nur verstehen und miterleben unter Bildung von Situationsbildern. Das Mädchen versteht sich schnell in diese verschiedenen Situationen, findet leicht die dazu gehörigen Worte und kann schnell aus der einen Stimmung in die andere versetzt werden. — Der Knabe dagegen ist ungewandter und sprachlich schwerfälliger. Seine Stärke liegt auf anderem Gebiet, auf dem Gebiet, wo es sich wieder um ein Messen und Vergleichen, ein Wägen und Taxieren handelt, auf dem Gebiete der Mathematik. Unser ganzes mathematisches Denken hat es nur mit einfachen Bewegungen und mit einfacher Kraft zu tun. Alles bezieht sich hier auf irgend eine Einheit, die ich ein-, zwei-, zehn-, tausend- oder x -mal einer Sache zusehe oder wegnehme. Dabei ist bei dieser Arbeit nichts gleichgültiger als die Sprache. Im Gegenteil: alles Wortemacher ist vom Übel. — Betrachten wir nur, wie das mathematische Denken die menschliche Entwicklung gefördert hat, wie unsere ganze Aufklärung, alle unsere Kultu-

rellen Erfolge der Mathematik zu verdanken sind, so muß der Faktor der Sprache an Wert unbestreitbar verlieren. Und es leuchtet uns dieses auch ein, wenn wir uns klar machen, wie innerlich hohl und leer so oft die gewandtesten und ausdauerndsten sprachlichen Ergüsse sind. Ganze Kapitel und Abschnitte können von einem Schüler gar prächtig herdekamiert werden, ohne daß dem Sprecher ein tieferes Eindringen in den Stoff zugemutet werden braucht. Er wiederholt Sprachbilder, ohne das Vorgebrachte inniger zu verarbeiten. Und ebenso gibt es wahre Glanzstücke von Aufsätzen, die im Grunde nur eine Sammlung schwülstiger Phrasen und tönender Worte sind, und deren produktiver Wert gleich null ist. Hier haben wieder die Situationsvorstellungen mit ihren Sprachbildern gearbeitet; das einfache produzierende Denken war ausgeschaltet.“

Leitsätze für den heimatlichen Unterricht.

(Bezirkskonferenz in Dresden.)

I. Aufgabe des heimatkundlichen Unterrichts.

1. Der heimatkundliche Unterricht leitet die Kinder zur denkenden und sinnigen Betrachtung und Erforschung ihrer heimatlichen Umgebung an. Er will so ihre Beobachtungsgabe fördern, Kenntnis und Verständnis der Heimat, Freude und Interesse an ihr und lebendige Heimatliebe wecken und pflegen. Das ist sein erster und unmittelbarer Zweck.

2. Er sucht damit zugleich den Schülern an und in der Heimat wertvolle typische Anschauungen und Aneignungshilfen für den übrigen Unterricht, namentlich für die fachunterrichtlichen Fächer zu übermitteln. Insbesondere bemüht er sich, auf der Unterstufe ihnen die wichtigsten erdkundlichen Grundvorstellungen zu bieten und die Schüler durch planmäßige Übungen in das Verständnis der Karte einzuführen. Das ist der mittelbare Zweck der Heimatkunde.

II. Auswahl und Verteilung des heimatlichen Stoffes.

1. Nicht die ganze Heimat kann Gegenstand des Unterrichts sein; nur diejenigen Teile und Erscheinungen derselben sind einer verweilenden Besprechung zu unterziehen, die dem Schüler wertvolle Anschauungen und damit wichtige Anknüpfungspunkte für die später auftretenden Wissensgebiete vermitteln.

2. Der heimatkundliche Unterricht zerlegt zu diesem Zwecke die Umgebung des Kindes in eine Anzahl scharf begrenzter und leicht überschaubarer Landschaftsgebiete, deren Dinge und Lebenserscheinungen dem kindlichen Interesse nahe liegen.

3. Die Bearbeitung des heimatkundlichen Lehrstoffes ist nicht auf die ersten 3 bis 4 Schuljahre zu beschränken, sondern erstreckt sich, dem jeweiligen Verständnis der Kinder entsprechend, auf alle 8 Schuljahre. Insbesondere bedürfen die realistischen Fächer einer fortdauernden Beziehung zur heimatlichen Erfahrung.

Die Heimatkunde ist auf der Unterstufe ein selbständiges Fach, das den sogenannten Anschauungsunterricht mit in sich begreift, auf der Oberstufe aber eine Unterrichtsweise, ein Prinzip.

III. Winke für das Unterrichtsverfahren.

1. Planmäßige Schulwanderungen sowie fortlaufende und gelegentliche Beobachtungen der Schüler außerhalb derselben sind unentbehrliche Mittel zur Gewinnung heimatlicher Grundanschauungen.

2. Die Schulwanderung ist nach einem sorgfältig erwogenen Plane auszuführen. Sie beginnt mit der Vorbereitung, dem Hinweise auf das Ziel des Ausfluges, um die innere Teilnahme und das unmittelbare Interesse des Schülers zu erregen.

3. Auf dem Wege nach dem Ziele öffne und schärfe man den Kindern den Blick für die Schönheiten der heimatlichen Landschaft und der Natur überhaupt, Sorge aber dafür, daß die Kinder weder abgepannt noch zerstreut am Ziele, also am Beginne der Hauptarbeit, ankommen.

4. Daß in der Natur Angesehene erfährt in der „Wiederholung im Schulzimmer“ unter Hervorhebung des hierbei Wesentlichsten eine weitere Besprechung, Vertiefung und Ergänzung.

5. Als wichtiges Mittel der scharfen Erfassung und Befestigung des heimatlichen Stoffes erweist sich die zeichnerische Darstellung des Beobachteten. Die unter Benützung von Sandmodell und Relief vom Schüler gefertigten heimatlichen Kartenskizzen bahnen zugleich allmählich das Verständnis der erd-kundlichen Karten an.

Landwirtschaftliches.

Spargelkultur nach der Hügelmethode.

Die Spargelpfeife war bisher nur auf dem Tische der Vornehmen und Begüterten zu finden. Der Grund dafür liegt in der hier eingeführten kostspieligen Kultur und der daraus folgenden Preiserhöhung. Nachdem nun aber von Paris aus schon seit einigen Jahren eine weit billigere Methode, den Spargel zu ziehen, empfohlen ist, und auch die Königl. Anstalt zu Weissenheim nicht zurückhielt, diese zu empfehlen, sollte der Spargel auch in keinem Lehrer-Garten und auf keinem Lehrer-Tische mehr fehlen. Ihm (dem Lehrer) werden es seine Mitbürger absehen und nachmachen, uns ist es wenigstens schon vor 20 Jahren so ergangen, auch Geistliche und Kollegen sind unserm Beispiele gefolgt, und wir sind überzeugt, daß auch unter den Lesern dieser Schrift viele Freunde dieses edlen Gemüses sind, aber noch mehr durch Bekanntwerden dieser Kultur gewonnen werden, weshalb wir im folgenden näher darauf eingehen wollen.

Vorausgeschiden wollen wir gleich, daß wir Spargelpfeifen gewonnen haben, die 90 und 100 Gramm wogen. Eine Rabatte mit Spargel, die nach der alten Methode 20—30 *M* kostete, wird heute für 5 *M* hergestellt.

Der Spargel wächst an Meeresküsten wild, in lockerem, sandigem aber feuchtem, salzhaltigem Boden, woraus man schließen kann, daß er einen lockeren, mit Sand durchsetzten aber etwas feuchten Boden liebt. Da ferner der Spargel viele Jahre ausdauert, so versteht sich, daß man ihn in einen Boden bringen muß, der in gutem Bau steht, dabei verlangt er viel Sonne, überhaupt eine freie Lage. Ist der Platz für die Spargelkultur ausgesucht, so wird man im Herbst das Stück auf zwei Spatenstiche tief umgraben. Bei dem Umgraben Sorge man für eine gute Mischung der Erdschichten und zerlege dieselben mit Torfdünger, Sand und Asche, um den Boden zu lockern. Den Winter über bedecke man das Stück mit jauchereichem Dünger, der, wenn er nicht untergegraben werden kann, im Frühjahr abgeharkt wird. Während des Herbstes hat man sich einen kleinen Komposthaufen aus Grabenerde, Sand, Asche und Kalk zusammengesetzt, der im Winter zwei bis dreimal umgeseht und mit Jauche übergossen wird. Im Frühjahr verschaffe man sich junge, kräftige Pflanzen, sehe dieselben vorsichtig nach und schneide mit einem scharfen Messer alles aus, was schimmelig oder verdorben ist; sonst schneide man nichts daran. Nach diesen Vorbereitungen steche man die Reihen ab und zwar von Norden nach Süden (wenn es ein Gartenstück ist) in einer Breite von 90 cm, indem man 50 cm vom Rande bleibt. In den Reihen werden auf 90 cm die Löcher von 15 cm Tiefe und 30 cm Weite gemorfen und hier hinein kleine Kompostkegel von 5—7 cm Höhe gemacht, auf welchen die Spargelklauen sternförmig ausgebreitet werden, man kann auch mit Vorteil eine Gabel voll kurzen, verrotteten Düngers in die Löcher werfen und darauf die Komposterde mit Klaue. Mit Komposterde und der ausgeworfenen Erde werden die Klauen 5 cm hoch bedeckt. Zu den Pflanzen setzt man Stäbchen. Statt der Löcher kann man auch Gräben auswerfen (Entfernung 1 m), die Erdwellen bleiben nebenan liegen, im 3. Jahre liegen die Erdwellen über den Klauen. Wenn die Klauen angewachsen sind, füllt man nach und nach die Löcher bis zur Oberfläche mit Erde aus. Im Herbst werden die Sträucher bis auf die Wurzeln abgebrochen und verbrannt, um die Larve des schädlichen Spargelkäfers zu vertilgen. Im Oktober oder November wird das Beet mit kurzem, fettem Dünger bedeckt, der im Frühjahr eingehackt wird. Im zweiten Jahre wird die Spargelpflanze mit einem Hügel bis zu 15 cm Höhe bedeckt, im dritten Jahre, in dem man auch schon ernten kann, bringt man den Hügel bis zu 30 cm Höhe. In jedem Herbst werden die Hügel wieder auseinander gemorfen, um im Frühjahr wieder erneut zu werden. Aus der Höhe der Hügel ergibt sich auch der Abstand von 90 bis 100 cm.

Da die Spargelpflanze eine Salzpflanze ist, streut man mit Vorteil im August etwas, ja nicht viel, Düngersalz um die Söbde.

Die Erfolge dieser Kultur gründen sich auf folgende Umstände: Die Spargelknaue kann, wie sie es verlangt, ihre Wurzeln nach allen Seiten ausbreiten. Die Wurzeln sind nicht, wie bei der alten Methode, von der erwärmten Luft abgeschlossen, weshalb auch keine Pflanzen eingehen. Schließlich werden die Spargelpfeifen nicht gestochen, sondern gebrochen, wodurch ein Abstoßen der unsichtbaren Pfeifen und der Keime vermieden wird. Diese Spargelbeete halten sich 15—20 Jahre.

Von einer Zwischenkultur hat man bei jeder Spargelkultur abzusehen, wenn man wünscht, daß junge Anlagen bald nutzbar werden und alte lange bei Kraft bleiben sollen. Im August und Oktober gibt man den Beeten einen Jauchenguß.

Man kultiviert hauptsächlich den frühen Pariser, den Erfurter Riefenspargel und die amerikanische Sorte Konovers Kolossal, mit letzterer Sorte haben wir sehr gute Erfolge gehabt.

Hauptlehrer Jöster, Förde.

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als als 148 000 Artikel und Verweisungen auf über 18 240 Seiten Text mit mehr als 11 000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrations tafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbständige Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

In der großen Fülle des Stoffes, der uns durch einen neuen Band von Meyers Großem Konversations-Lexikon geboten wird, sind jetzt alle Wissensgebiete so gut durch einschlägige Artikel vertreten, daß es wirklich schwer fällt, in wenigen Zeilen dem Werke gerecht zu werden. Auch der soeben erschienene achte Band ist überreich an Wissen aller Art, das dem Leser aber in seiner knappen eindringlichen Form, in der praktischen Anordnung und, was wir besonders schätzen, durch die geradezu einzig dastehende Illustrierung sehr leicht zugänglich gemacht wird. Nehmen wir z. B. den großen Artikel „Großbritannien“. Was enthält er nicht alles in wenigen Bogen! Kein Gebiet, das für dies Land in Frage kommt, ist vernachlässigt. Eine geradezu glänzende Biographie ist „Goethe“ gewidmet, der uns auch im Bild mehrfach entgegentritt. Neben Goethe verdienen die Artikel über „Gleim“, „Gottsched“, den „Göttinger Dichterbund“, „Gutzkow“, „Grillparzer“, „Hauff“, „Grimm“, „Hauptmann“, „Haeckel“ und anderer Geisteshelden Beachtung. In das philosophische Gebiet schlagen die Artikel „Gott“, „Gnostiker“. Auf die hochinteressanten naturwissenschaftlichen Artikel aller Art, die zum großen Teil reich illustriert sind, sei nur im ganzen hingewiesen, ebenso auf die für das tägliche Leben des Einzelnen wichtigen Belehrungen über „Grundsteuer“, „Hausrecht“, „Handelspolitik“ etc. Es wäre noch sehr viel zu sagen, doch fehlt leider der Raum an dieser Stelle. Bedenkt man, daß nicht weniger als 56 Beilagen (Chromos, schwarze Tafeln, Karten und Pläne) das Werk begleiten und an 200 Textillustrationen eingefügt sind, so wird man begreifen, daß dieses Werk als Orientierungs- und Bildungsmittel seinesgleichen sucht.

Halle a. d. Saale. Buchhandlung des Waisenhauses: In einem stattlichen Gewande liegt die soeben erschienene 242. durchgesehene und berichtigte Auflage von H. A. Daniels **Leitfaden der Geographie** vor uns. Die neue Auflage zeichnet sich gegenüber den früheren durch ein größeres Format und splendideren Druck aus, wodurch den heutigen Forderungen der Hygiene des Auges voll entsprochen wird. Aber nicht nur äußerlich finden wir „das verbreitetste geographische Lehrbuch, das es auf der Erde gibt“ nach unseren Zeitan- sprüchen umgestaltet, sondern auch inhaltlich entspricht der von Professor Wolkenhauer (Mitglied der vom Deutschen Geographentag eingesetzten „stän-

digen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht“) nach den neuesten geographischen Forschungen und nach den neuesten Ergebnissen der Volkszählungen in den verschiedenen Staaten berichtigte und den neueren methodischen Anforderungen mehr angepasste Zeitsfaden allen berechtigten Anforderungen. Falcke.

Aus meiner Mutter Märchenschatz. Neue Volksmärchen von Theodor Kraussbauer. Stuttgart, Theodor Benzinger. Preis 1 M.

Diese Märchen gehören zu den schönsten Jugendschriften für den Weihnachtstisch. Falcke.

Die Rekonstruktion der Saalburg, jenes altrömischen Kastells bei Homburg erregt immer mehr die Aufmerksamkeit aller gebildeten Kreise, umsomehr als das hohe Interesse Sr. Majestät unseres Kaisers ihr fortwährend gewidmet ist. Um auch den deutschen Jungen dieses altrömische Kastell näher zu bringen und ihr Interesse dafür anzuregen, hat Herr Kunstmaler Peter Wolke in der bekannten Sammlung „Spiel und Arbeit“ Modellbogen und Bauanleitung herausgegeben, derart, daß sich jeder Knabe eine Spielburg getreu nach der Saalburg aus dauerhafter Pappe erbauen kann. Welch anziehende Beziehung für jeden Jungen eine solche Arbeit bildet, ist bekannt, doppelt anziehend ist sie hier durch das historische Interesse und durch die Aussicht, durch eine verhältnismäßig leichte Arbeit (Aus schneiden, Laubsägen, Zusammenpassen) sich eine flotte Spielburg zu verschaffen für das allbeliebte Soldatenpiel. Die Saalburg ist im Verlag von Otto Maier in Ravensburg erschienen und kostet (7 Modellbogen und Anleitung) nur 3,50 M.

Fleischmann, Das heilige Land in Wort und Bild. Groß-Oktav. Ganzleinen-Prachtband mit Goldschnitt 5 M., in elegantem Halbfrauzband 6 M. Konstanz, Carl Hirsch, Verlagsbuchhandlung für christliche Literatur und Kunst.

Diese neueste Palästina-Beschreibung, beruhend auf eingehenden Studien und persönlichen Wanderungen des Autors durch das ganze Land, gibt uns ein farbenprächtiges und doch naturwahres Charakterbild des heiligen Landes. Fleischmanns Werk gehört zu den gar nicht so häufigen Büchern, die in der That belehrend, unterhaltend und auferbauend wirken. Wohlthuend ist seine Wahrhaftigkeit, frei von aller religiösen Übertreibung und Einseitigkeit, und doch leuchtet wieder aus jedem Blatt die innige Liebe zum Heiland heraus, dessen Wirkungsstätte einst dieses Land gewesen. Mit größtem Interesse durchwandert der Leser alle die zahlreichen denkwürdigen Stätten, deren biblische Vergangenheit und jetziger gegenwärtiger Zustand vorgeführt wird. Die durchweg auf sorgfältigen Naturaufnahmen beruhenden Kunstdruckbeilagen führen dem Beschauer das ganze Land in seinen wichtigsten Stätten und Völkertypen lebendig vor Augen. — Es ist kein Zweifel, daß dieses Werk bei seinen Vorzügen und billigem Preise bald ein Hausschatz der christlichen Familie sein wird. Falcke.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Stuttgart, Druck und Verlag von Greiner & Pfeiffer.

Peter Rosegger, ein Charakterbild von Theodor Kappstein. Preis 5 M., geb. 6 M.

Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß, Bücher der Weisheit und Schönheit: Die heilige Schrift. Kant. Abraham a. Santa Clara. Bogumil Goltz. Massinger. Montesquieu. Karl von Firts Gedichte. Jeder Band elegant gebunden 2,50 M.

Christkind. Bilder und Lieder von P. Mohn und R. Gerok. Preis 3,50 M.

Konstanz. Karl Hirsch, Verlagsbuchhandlung für christliche Literatur und Kunst.

Die Bibel, mit vollständigem Text der revidierten Übersetzung Dr. M. Luthers und den Apokryphen, mit den sämtlichen in den Text gedruckten 240 Bildern von Julius Schnorr von Carolsfeld. Umfang 15 000 Seiten.

Neue Konstanzer Ausgabe. Ausgabe A auf gutem Papier eleg. in Leinwand mit Relief- und Goldpressung, Ladenpreis 3 M. Ausgabe B auf holzfreiem Papier, eleg. in Leinw. gebd. mit Goldschnitt, Ladenpreis 5 M. Ausgabe C auf holzfreiem Papier, eleg. in Leder gebd. mit Goldschnitt, Ladenpreis 7,50 M. Sämtliche Ausgaben sind mit 240 Illustrationen, Familienchronik und 8 Karten versehen.

Das Neue Testament und Psalmen mit 100 Bildern von Julius Schnorr von Carolsfeld, A. Reithel, L. Richter, G. Jäger und 4 Karten in eleg. gepreßten, biegsamen Leinwandband nur 60 Pf. In eleg. biegsamen Leinwandbb., Goldtitel und Roschnitt 1 M. In eleg. biegsamen Ganzleiderbb., Goldtitel und Goldschnitt 2 M.

Arnßberg, Verlag von F. Stahl. Broschinski, **Der menschliche Körper**, ein mechanischer, chemischer und motorischer Apparat. Preis 1,20 M.

Berlin W., Verlag von Otto Baumgärtel. **Bilder aus des Landmanns Tätigkeit.** Kunstblätter nach den im neuen Gebäude des preussischen Abgeordnetenhauses befindlichen Wandgemälden von Prof. Max Koch.

Magdeburg, Verlag von C. E. Klog. **Das Christwunder**, ein Weihnachtsmärchen in drei Aufzügen. Von Ernst Bethge, Musik von M. Möring. Preis 1,25 M. Klavierauszug 2,50 M. apart.

Bremen, Verlag von G. v. Halm. **Goldene Früchte aus Märchenland.** Von Elisabeth Gnauck-Kühne. Preis 3 M.

Altenburg, S.-A., Stephan Geibel Verlag.

Drei gute Kameraden. Erzählung von Sophie von Liebelschütz. Preis 1,60 M.

Deutsche Seebücherei. Band 2: Wismar, Rostock und Stralsund im Kampfe mit dem Dänenkönige Erich Menved und seine Verblindeten (1310 bis 1317). — Band 4. Vom Schiffsjungen bis zum Kommodore eines modernen Schnelldampfers. Für Jugend und Volk erzählt von Prof. Dr. J. W. Otto Richter (Otto von Golmen). Preis jedes Bandes 1,35 M.

Folge du mir nach! Predigten von Johann Rump. 2 Bände, jeder Band 3 M.

Gottes Weisheit in der Kinderstube. Von D. Funke. Fr. 1 M.

Aus meiner Waldecke. Gedichte von Karl Ernst Knodt, Waldepfarrer. Preis 4 M.

IV. Briefkasten.

A. W. in P. Anfrage: Eignen sich Ibsens Dramen zum Spezialstudium für die 2. Prüfung? Welches Werk würden Sie hierfür empfehlen? — Antwort: Ibsen, Sudermann und Hauptmann sind durch eine Ministerialverfügung vom Spezialstudium für die 2. Prüfung ausgeschlossen. Im übrigen ist zum Studium vortrefflich geeignet: Reich, Ibsens Dramen. Preis 4 M.

F. M. in O. Anfrage: Ist Dörpfeld, Denken und Gedächtnis zum Spezialstudium für die 2. Prüfung ausreichend? Wo sind Dörpfelds Schriften erschienen? — Antwort: Ist geeignet. Doch haben verschiedene Examinatoren empfohlen, das Studium auch auf seine „Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans“ und „Die schulgemäße Entwicklung der Begriffe“ auszudehnen. Dörpfelds Schriften erschienen bei C. Bertelsmann in Gütersloh.

H. M. in F. Anfrage: Reicht Friedrich der Große als Spezialstudium für die 2. Prüfung aus? Welche Werke oder welches Werk muß ich durcharbeiten? — Antwort: Reicht aus. Studieren Sie: R. Kofer, Friedrich der Große. 2 Bde. Stuttgart, Cotta.

A. S. in M. Anfrage: Ich habe mir Sybels Begründung des deutschen Reiches durch Kaiser Wilhelm zum Spezialstudium für die 2. Prüfung gewählt. Welches andere Werk kann ich zur Vergleichung heranziehen? — Antwort: Sybels Werk genügt auch allein. Doch ziehen Sie zweckmäßig zum Vergleich heran: Onden, das Zeitalter Kaiser Wilhelms. 2 starke Bände; und Mack, Kaiser Wilhelm.

C. J. in H. Anfrage: Ich habe in der letzten Zeit verschiedene Aufsätze von R. Gucken gelesen. Könnten Sie mir ein Werk von ihm zum Spezialstudium für die 2. Prüfung empfehlen? Antwort:: Erfahrungen, wie sich die Examinatoren zu Gucken stellen, liegen noch nicht vor. Studieren Sie: die Lebensanschauungen der großen Denker. Preis 12 M. Immerhin könnten Sie vorher über die Annahme anfragen.

„**Wagners Sprichwörter**“ im Verlag der Schöninghschen Buch- und Kunsthandlung zu Paderborn kostet 1,20 M.

S. F., Schleswig-Holstein. Sobald es mir möglich ist, bringe ich eine Ihrer Arbeiten.

R. G. Ein schöner Schulzimmerschmuck sind die Wandbilder von Adolf Menzel. R. Voigtländer's Verlag in Leipzig.

Fr. F. H. Ein vornehmes Weihnachtsgeschenk sind die im Verlage von Greiner & Pfeiffer in Stuttgart erschienenen Bücher Weisheit und Schönheit. 12 Bände zu 24 M.

N. G. Literatur für den erdkundlichen Unterricht ist: E. Hupfer, Methodik des geographischen Unterrichts in der Schule. Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig. — Tromnau, Der Unterricht in der Heimatkunde. Schrödel's Verlag in Halle a. S.

Rektor Blocher. Huldigung der Provinzen heute erhalten. Freundlichen Gruß!

F. H. in L. Von eminent praktischer Bedeutung sind die vom Rustin'schen Lehrinstitut in Potsdam herausgegebenen Selbstunterrichtswerke der Methode Rustin, welche in ihren verschiedenen Abteilungen allen denjenigen, die sich als Autodidakten aus- und fortbilden, unschätzbare Lehrmittel darbieten.

Weihnachten steht vor der Tür. Als gutes, zweckmäßiges Weihnachtsgeschenk kann ohne Frage ein Kiste guter Zigarren gelten. Sind die Kisten außerdem noch so vornehm und elegant ausgestattet, wie die der bekannten Firma Heinrich Keesing in Blotho i. Westf., dann wirkt ein solches Weihnachtsgeschenk doppelt befriedigend für den Geber sowohl als für den Empfänger. Wir verweisen auf die heute unserer Zeitschrift beiliegende Preisliste der Firma mit dem Bemerken, daß die Firma als reell und vertrauenswürdig zu empfehlen ist.

Musik veredelt den Charakter und erheitert das Gemüt. Im traulichen Familientreise, beim Luschen von gern gebrachten Darbietungen muskelliebender Dilettanten empfindet man erst die Wahrheit dieser Worte am meisten. Deshalb glücklich der Hausvater, in dessen Hause die Musik und ihre Jünger Eingang finden. Die musikalischen Unterhaltungen bringen Ruhe und Frieden hinein! — Selbst Se. Majestät unser Kaiser hat durch Stiftung von Preisen z. B. für den Wettbewerb Deutscher Männergesangsvereine den veredelnden Einfluß anerkannt. Mag man nun in vokaler oder instrumentaler Weise Musik pflegen, man wird immer wieder auf das Allgemeininstrument, das Klavier, zurückkommen müssen. Die allgemeinen Besorgnisse wegen der hohen Kosten für ein Piano sind nicht mehr stichhaltig, denn unsere Pianofortefabriken — wir denken hierbei in erster Linie an Wilhelm Emmer, Berlin C., Seydelstraße 20 — sind in der Fabrikation so weit vorgeschritten, daß sie bereits die klangleichsten Instrumente zu mäßigen Preisen liefern können. Wer seinen Familienmitgliedern also eine besondere Freude machen will, dem empfehlen wir, dem vorgenannten Fabriklager einen Besuch abzustatten und seinen Bedarf bei der altrenommierten Firma zu decken. Für die Güte der Instrumente wird jede Garantie geboten und werden auf Wunsch Kataloge gratis versandt.

Fröhliche und gesegnete Weihnachten wünschen wir allen unsern Lesern und Freunden und bitten zugleich, das Abonnement auf die Zeitschrift baldigst erneuern zu wollen.

Dürr. Falcke.

Für die Schule.

Dem Kaiser.

Von F. Lohmeyer.

1. Wo einsam heut' ein deutsches Segel fährt,
Verweht im Hafen ruht am fernen Strande,
Wo eine Hütte raucht, ein deutscher Herd,
Ein deutscher Mann sich rauher Fremde wehrt
Am Urwaldsrand, am kargen Inselstrande: —
2. Heut' fliegen seine Grüße zu dir her, —
Heut' fühlt kein deutsches Herz sich ganz verlassen.
Du bist sein Hoffen, bist ihm Trost und Wehr:
„Der Kaiser wacht! Er grüßt uns übers Meer!
Er kämpft für uns! Heißt in Geduld uns fassen!.
3. Sein Adlerauge fliegt weit durch die Flut!
Er ist uns nah, ob schier die Hoffnung schwindet. —
Der Kaiser wacht! Sein Auge leuchtet Mut!
Er läßt uns nicht; wir sind von seinem Blut!
Ihm schlägt ein Herz, das deutsche Not empfindet!“ —
4. So fühlt der Fernste, und so fühlen wir
In hoher Stunde heut' vom Fels zum Meere!
Die Jugend unsres Volkes pulst in dir;
Was jung und stark, scharf sich um dein Panier,
Um dich, den Wächter deutscher Kraft und Ehre! —
5. Glaub' an dein Volk, so wie es dir vertraut!
Wenn du es ruffst, es folgt dir neu zum Siege.

Der Wiking-Grimm jauchzt wieder in ihm laut;
Noch liebt dein Volk die schöne Hansabrant,
Das freie Meer, die alte HelDENwiege!

6. Die „Flagge“, heiß ersehnt, euch, Zöllern, euch
Dankt sie dies Volk! Sie rauscht, vom Nar umzogen!
„Den Führer nun!“ — Du kamst, — den Vätern gleich:
Wie sie aus taubem Sand ein blüh'ndes Reich,
Rufst du ein Weltreich uns aus blanken Wogen! —
7. Mit der Geschichte Erzmund sein Geschick
Hast du dem Volk verkündet. — Sei gepriesen!
Nicht Wohlstand nur und Macht und Friedensglück,
Ein reich'res Erbe läßt du einst zurück:
Du hast dein Volk hinaus aufs Meer gewiesen!
8. Du gabst das Meer uns wieder, Königsheld!
Die Schrecken nahmst du ihm, die es umhüllen;
Du sprachst: „Mein Volk, auch dir gehört die Welt;
Allüberall ist dir der Tisch bestellt, —
Du hast die Kraft, den Erdball zu erfüllen!“ —
9. Ahoi! Donnernd grüßt die See von fern, —
Weit offen steht vor uns das Tor der Zeiten.
Stolz rauscht der Kiel! Der Kaiser steht am Stern!
Heil uns! — Doch Sturm und Wetter find des Herrn;
Wir ziehn mit ihm. Mög' er uns sanft geleiten!

Dem Herrn sei Lob und Ehr. *)

Zum Abschiede eines Kollegen ged. von B. Rahner-Bialla, Komposition von
F. H. Lügkel.

Für Männerchor.

Andante.

1. Dem Herrn, der dich auf Ad = lers Schwingen ge = führt, ge =

*) Kann auch als Neujahrsgefang benutzt werden.

lei = tet hat bis = her, ihm soll auch heut dein Lob = lied

lei = tet hat bis = her,

flin = gen, ihm dan = kend wol = lest heu = te fin = gen:

flin = gen, ihm dan = kend wol = lest heu = te fin = gen:

Dem Herrn sei Lob und Ehr, dem Herrn sei Lob und Ehr!

Dem Herrn sei Lob und Ehr, dem Herrn sei Lob und Ehr!

2. Du bliebest auch in schweren Tagen
Getreu bei seiner reinen Lehr,
Drum half er dir aus bösen Tagen,
Und jubelnd kannst du heute sagen:
Dem Herrn sei Lob und Ehr!
3. Du stehst jetzt am Scheidewege,
Dem Schiffer gleich auf offnem Meer;
In seine Hand das Steuer lege,
Er führt dein Schiff auf rechtem Wege:
Dem Herrn sei Lob und Ehr!

4. Und ist vollbracht die Lebensreise,
Und bist du bei ihm hoch und hehr,
So wirst du in der Engel Kreise
Einstimmen in die Jubelweise:
Dem Herrn sei Lob und Ehr!

Forderung des mineralogischen Unterrichtes in der Volksschule, an einem Lebensbilde in entwickelnder Weise dargestellt.

Von Rektor R. Roestel, Wollin i. P.

(Schluß.)

C. Die Lebensgeschichte des kohlensauren Kalkes.

Nachdem wir den kohlensauren Kalk nach seinen Arten, Eigenschaften und seinem Vorkommen betrachtet haben, ist er uns nichts Fremdes mehr, vielmehr ein lieber Bekannter, und wir haben darum auch ein Interesse daran, seine Lebensgeschichte kennen zu lernen. Und wie man die Lebensgeschichte einer Person mit der Geburt beginnt, so tun wir ein Gleiches bei der Lebensgeschichte des kohlensauren Kalkes und fragen darum

I. Wie die Kalkgebirge im Wasser entstanden sind.

Nenne die aus kohlensaurem Kalk bestehenden Gebirge Deutschlands!

Wir hörten, daß im Meere Millionen kleiner Tierchen leben, viel zu klein, um mit dem bloßen Auge gesehen zu werden. (In Betracht kommen die Foraminiferen oder Lochträger, deren winzige Schälchen mit einer großen Zahl feiner Poren versehen sind, daher der Name.) In ihrer einfachsten Form bestehen diese Tierchen aus einem Kugeln von Schleim, welches von einer zierlichen Kalkschale umgeben ist. Andere dieser Tierchen sind schneckenartig aufgerollt; eine Kammer reiht sich an die andere, jede folgende größer als die vorhergehende (Zeichnung!), und in jeder derselben ein winziger Bewohner. Manche Kammern sind kreis- oder sternförmig aneinandergereiht. Diese wunderbaren Geschöpfe werden sowohl tot als lebend unter allen Himmelsstrichen angetroffen. Sie sind Meeresbewohner und es ist darum kein Wunder, daß wir sie auch im Sande der Dünen antreffen, wohin die Wellen die Schälchen gespült haben. (Wo ein Mikroskop zur Verfügung steht, versäume man nicht, den Schülern den Anblick dieser Foraminiferenschalen in Natura zu verschaffen. Das Verfahren ist folgendes: Es wird mit einer feinen Bürste etwas Kreidepulver von Naturkreide abgestäubt, auf den Objektträger gebracht, mit einigen Tropfen Wasser benetzt und möglichst fein verteilt. Nachdem der Ansirich getrocknet ist, tränkt man ihn mit einem Tropfen irgend eines

Balsamöles; ich verwende Kanadabalsam — Äylol —. Hierdurch wird die Kreide durchscheinend, und es trennen sich jetzt die noch zusammenhängenden Schalen ganz deutlich von den etwa schon zerfallenen, und man hat nunmehr einen herrlichen Anblick. Selbstverständlich ist das Objekt mit einem Deckglase zu versehen. Steht keine Naturkreide zur Verfügung, braucht man nur ein wenig von dem weißen Überzug der Visitenkarte abzuschaben und genau, wie angegeben, zu verfahren.) Wenn nun diese Tierchen, die frei im Meere herumschwimmen, sterben, dann sinken die kleinen Gehäuse hinab auf den Boden. Millionen dieser Schälchen fielen nieder, Millionen fallen noch heute, und das ging und geht so fort durch die Jahrtausende. Da ist es wohl begreiflich, daß schließlich auf dem Meeresboden eine Kalkschicht entstand, die im Laufe der Jahrtausende immer dicker werden mußte. Jede neue Kalkschicht drückte auf die darunter liegenden, dazu kam der ungeheure Wasserdruck, und so mußte die Kalkablagerung schließlich zu einem dichten festen Gesteine werden, und es mußten auf dem Grunde des Meeres nach und nach mächtige Kalkberge und Bergzüge entstehen. In ihnen ist der Ursprung der späteren Kalkgebirge zu suchen. Die Baumeister aber waren und sind noch heute jene winzigen Tierchen. Darum stehen wir staunend vor diesem Wunder der Welt und begreifen, wie mächtig auch das Kleinste sein kann.

Zusammenfassung: Wie sind Kalkgebirge im Meere entstanden?

Aber neben diesen winzigen Tierchen (der Name „Lochträger“ kann gegeben werden), die erst nach ihrem Tode durch das Hinabsinken ihrer Kalkhüllen die Kalkschichten im Meere aufbauten, arbeiteten die Korallen bei Lebzeiten, an ihren Stöck gefesselt, an dem Aufbau ihrer Wohnungen und bildeten gewaltige Korallenfelsen oder -bänke, welche die Küsten der in der heißen Zone liegenden Inseln umgeben, ja selbst zu Inseln und Inselgruppen geworden sind. In jedem Korallenstöck sieht man deutlich kleine Löcher; diese dienten den Korallentierchen zur Wohnung. (Korallenstöck ist zu zeigen.) Sie können nur da gedeihen, wo die Wärme des Wassers nicht unter 16 Grad C. herabsinkt. Darum finden wir sie weder in den Meeren der kalten und gemäßigten Zonen, noch in sehr großen Tiefen. Ihre Heimat ist das tropische Meer und ihr liebster Aufenthalt eine Tiefe von 30 Meter. Dort leben und bauen sie; und Gewaltiges haben sie geschaffen. So ist z. B. die an der Ostküste Australiens sich hinziehende Korallenbank 1900 km lang. Der von den Korallen aufgebaute Kalk führt den Namen Korallenkalk. Aus ihm bestehen zum großen Teil z. B. die unter dem Namen Jura bekannten Gebirgszüge Deutschlands. Betrachtet man ein solches Stück Korallenkalk, so findet man anfangs nichts Besonderes daran. Ihr werdet es am ersten für einen körnigen Kalkstein halten und nichts weiter. Nimmt man aber ein einfaches Vergrößerungsglas, welches nur 3—5mal vergrößert, vor das Auge, so sieht man mit Erstaunen die ganze Bruchfläche des Steins mit feinen regelmäßigen Zeichnungen bedeckt. Sie sind sternförmig geordnet, und jedes Sternchen ist der Wohnsitz, das Haus eines Tieres gewesen, welches in Ge-

meinschaft mit seinen Brüdern unsere gewaltigen Kalkgebirge aufgebaut hat.

Zusammenfassung: Die Kalkgebirge sind teils dadurch entstanden, daß die Kalkgehäuse von Millionen kleiner Meerestierchen nach dem Tode ihrer Bewohner auf den Meeresboden sanken und dort Schicht auf Schicht aufhäuften, bis endlich durch den Druck der Kalkmassen und des Wassers ein festes Gestein entstand; teils sind sie durch die Bautätigkeit der Korallentierchen hervorgebracht. Die Geburtsstätte unserer Kalkgebirge ist also das Meer.

Vergleiche die Foraminiferen (Vochträger) mit den Korallen!

a) Jene leben in allen Meeren und in jeder Tiefe,
b) diese finden sich nur in den Meeren der heißen Zone und in einer Wassertiefe von 30 m. (Es gilt das wenigstens von der Mehrzahl der Arten.)

a) Jene leben unabhängig von der Temperatur des Wassers,

b) diese brauchen eine Temperatur von mindestens 16 Grad C.;

a) jene bauten nach ihrem Tode,

b) diese bei Lebzeiten die Kalkfelsen auf;

a) jene konnten sich frei im Wasser bewegen,

b) diese waren an ihren Stöß gefesselt.

(Wenn ich in der Formulierung der Zusammenfassung dieses Teiles die Kalkgebirge einzig und allein auf tierischen Ursprung zurückgeführt habe, so ist das aus methodischen Gründen geschehen. Bei der Besprechung der Wanderungen des Kalkes wird sich Gelegenheit bieten, auch auf die Süßwasserkalke und deren Entstehung des Näheren einzugehen. Die Alten waren freilich der Meinung, daß aller Kalk durch Vermittelung der Organismen sich gebildet habe, und es ist ein bekanntes Wort: *Omnis calix ex vivo*. Nichtsdestoweniger müssen wir auch Kalkablagerungen ohne Vermittelung der Organismen annehmen. Sie finden sich in den Erdperioden, in denen organische Wesen noch keine bedeutende Rolle spielten; auch mußten sich aus dem Süßwasser in Folge des Verlustes von Kohlensäure Süßwasserkalke abscheiden, die man nicht als zoogen bezeichnen kann. Sa man kann sogar von einer Süßwasserkreide sprechen, die im Ansehen und in ihren übrigen Eigenschaften der Seewasserkreide vollkommen gleich ist, aber bei der Untersuchung durch das Mikroskop keine Spur von Foraminiferen erkennen läßt. So läßt sich ihre Entstehung nur durch den Niedererschlag aus Auflösungen erklären. Natürlich wird man diese Betrachtungen nicht in der Schule anstellen. Für die Kinder genügt es zu wissen, daß das Meer die Geburtsstätte unserer Kalkgebirge ist, daß winzige Tierchen ihre Baumeister waren, und daß auch aus Süßwasser Kalkniedererschläge entstanden.)

Wir wissen nun zwar, daß Korallen und andere kleine Lebewesen gewaltige Kalkschichten im Meere aufbauten, nicht bloß von großer viele Quadratmeilen umfassenden Ausdehnung, sondern auch von bedeutender Höhe. Aber wir wissen noch nicht, wie diese Massen dem Meere entstiegen sind, und wie sie schließlich zu so gewaltigen Gebirgen em-

porwachsen konnten, daß ihre Gipfel oft mit ewigem Schnee bedeckt sind. Eins freilich ist uns klar: Haben Korallentierchen die Ostalpen, den deutschen und den schweizerischen Jura erbaut, nun, so muß da, wo sich jetzt diese Gebirge befinden, früher das Meer gebraust haben, und es muß in unserm lieben Vaterlande vor Zeiten ganz anders ausgesehen haben als jetzt. Darum fragen wir

II. Wie die Kalkgebirge dem Meere entstiegen sind.

Wir müssen zurück viele, viele Jahrtausende. Die Gelehrten haben festgestellt, daß z. B. die Korallentierchen jährlich etwa 4 cm an Kalkmasse aufbauen. Und nun denkt, wieviel Zeit dazu gehört, solche hohen Gebirge zu schaffen. Man hat die Zeit in der Entwicklung unserer Erde, in welcher jene Gebirge entstanden sind, die Jurazeit genannt.

1. Wenn wir gleich einem Vogel uns in die Luft erheben könnten und etwa von der Gegend der Alpen aus unsern Flug in nördlicher Richtung über unser deutsches Land hin nehmen, dann würde uns in der Jurazeit unser Vaterland gar klein und sonderbar vorkommen. Zunächst schauen wir uns das Alpengebirge an. Wo sind seine schneebedeckten Höhen? seine Gletscher und Bäche? Keine Spur von ihnen ist zu sehen. Wie eine schmale, flache, langgestreckte und vielfach ausgebuchtete Insel erhebt sich das zukünftige Alpengebirge aus dem Meere, das es im Norden und Süden umspült. In manchen Stellen ist diese Alpeninsel sogar vom Wasser bedeckt und auf diese Weise in kleine Inseln zerlegt, die mit Sümpfen und Mooren bedeckt waren. Und wenn wir unsern Flug weiter richten, bemerken wir, daß für das westliche Böhmen und für Sachsen reichlich Platz vorhanden war. Der Böhmerwald, das Fichtelgebirge, Franken- und Thüringerwald ragen alle schon aus dem Meere hervor. (Natürlich ist die Landkarte zur Hilfe zu nehmen.) Auch das sächsische, thüringische und hessische Bergland sind vorhanden. Auf dem Harz hätten damals schon die Unholden ihren Herrentanz zu mitternächtiger Stunde ausführen und im südlichen Teutoburger Walde damals schon die Römer von den Germanen geschlagen werden können, — wenn es welche gegeben hätte. Im Westen schauen wir das Rheinische Bergland, weiter nach Süden zu Schwarzwald und die Vogesen; zwischen ihnen einen See, vom Vater Rhein aber keine Spur. Sein Geburtstag war noch nicht gekommen. Weiteres vermag unser Blick vom deutschen Lande nichts zu schauen. Das ganze nördliche und nordwestliche Deutschland bildete ein einziges großes Meer, aus dem im Norden die südlichen Umriffe Skandinaviens emporstiegen. Wenn auch an Prag, Dresden, Nürnberg u. a. natürlich noch nicht zu denken war, so war doch wenigstens schon der Platz für sie vorhanden; aber für Berlin, Hamburg, Stettin, Danzig und alle die großen und kleinen Orte Norddeutschlands war der Platz noch nicht bereitet. Und auch im Süden zwischen den Vogesen, dem Schwarzwald, dem deutschen Mittelgebirgsland und den einzelnen Alpeninseln breitete sich ein gewaltiges Meer aus, das sich nach Osten zu bis Wien erstreckte.

Zusammenfassung: Bodenbeschaffenheit Deutschlands in der Jurazeit!

Gehen wir nun zu den Bewohnern dieser Meere und Landesteile über. Wenn auch an das Menschengeschlecht noch lange nicht zu denken war, so herrschte dafür in jener Zeit doch schon ein fröhliches Tier- und frisches Pflanzenleben.

Im Meere arbeiteten die kleinen Baumeister unermüdlich an dem Aufbau unserer Kalkgebirge; Seelilien, Seesterne, Krebse, Muscheln, Schnecken und Tintenfische belebten das Wasser. Auch an Insekten hat es nicht gefehlt, und mancher Käfer, mancher Netzflügler (Libelle) ist, vom Sturmwind ermattet, vom gewaltigen Regen niedergeschlagen, in den Schlamm der Tiefe gesunken. Furchtbar anzuschauen aber waren große Wassereidechsen, bis zu 10 m lang, und Landeidechsen bis zu 16 m Länge. Wenn wir in Märchen und Sagen von Drachen und anderen Ungeheuern hören, wollen wir nicht mehr lächelnd und ungläubig den Kopf schütteln, als hätte es solche Ungeheuer nie gegeben: in der Jurazeit lebten sie, und ihr Anblick muß ein wahrhaft entsetzenerregender gewesen sein. Die vielen scharfen Zähne ihres Rachens waren eine furchtbare Waffe, und wir begreifen auch, weshalb alle diese Eidechsen ein so starkes Panzergerüst besaßen. Ohne diesen Schutz hätten sie sich in kurzem gegenseitig aufgefressen. Das taten sie so schon reichlich genug, und wir begreifen, wie der Kampf ums Dasein schließlich gewisse Eidechsen im Laufe der Zeit befähigte, sich in die Luft zu erheben. So konnten sie den gierigen Fressern auf der Erde entgehen. So gab es auch in der Jurazeit Flugeidechsen, Tiere, teils so groß wie Schwalben, teils Riesen, deren ausgebreitete Flügel 6 m spannten. Am besten läßt sich ihr Flugapparat mit dem der Fledermaus vergleichen. Endlich erscheint in dieser Zeit der erste Vogel, den man deshalb auch Urbogel genannt hat. Aus den im Jurakalke Amerikas gefundenen Zähnen hat man auch auf das Vorhandensein von Säugetieren geschlossen, doch können dieselben nur klein gewesen sein.

Zusammenfassung: Das Tierleben in der Jurazeit!

Auch an Pflanzen fehlte es nicht. Die vielen Moor- und Sumpfgewächse, die warme Luft mit ihrer Feuchtigkeit ließen besonders solche Gewächse kräftig gedeihen, die auf einen vom Wasser durchtränkten Boden, auf schlammige Ufer angewiesen waren; daher die Riesenfarne und -Schachtelhalme.

Zusammenfassung: Das Pflanzenleben in der Jurazeit! (Es ist notwendig, daß den Schülern, wenn nicht größere Abbildungen zur Verfügung stehen, aus einem Lehrbuche einige dieser Lebewesen gezeigt werden.)

2. So also sah es zur Jurazeit in der Gegend der Erde aus, die jetzt Deutschland heißt. Große Länderstrecken standen noch unter Wasser, und ehe sie hervortraten, mußten ungezählte Tausende von Jahren vergehen. Wie es allmählich geschah, wie die von den kleinen Meerestierchen erbauten Kalkfelsen schließlich dem Meere entstiegen,

das wollen wir jetzt näher betrachten. Zunächst stellen wir uns im Geist an einen kleinen Wassertümpel und werfen mit einem Spaten irgendwo Erde hinein. Die Folge ist die, daß das Wasser steigt, und zwar überall am Rande. Wenn wir mit dem Werfen der Erde fortfahren, werden wir schließlich eine kleine Insel oder Halbinsel bekommen, die sozusagen aus dem Wasser emporgestiegen ist. Wir haben also den Boden des Wassers erhöht, gehoben, und wir lernen: I. Wenn sich an irgend einer Stelle der Boden des Wassers hebt, so tritt es da zurück, und Stellen, die vorher vom Wasser bedeckt waren, werden trocken gelegt.

Zu einem anderen Ergebnisse kommen wir, wenn wir mit dem fast wagerecht gehaltenen Spaten vom Rande des Wassertümpels etwas abstechen. Dann haben wir das Ufer an dieser Stelle erniedrigt, gesenkt, und die Folge ist die, daß jetzt diese Stelle, die vorher trocken war, mit Wasser bedeckt wurde. Und so lernen wir: II. Wenn sich an irgend einer Stelle das Ufer des Wassers senkt, so wird das, was vorher trocken war, mit Wasser bedeckt.

Beide Sätze wollen wir jetzt auf unsere Erde mit ihren Land- und Wassermassen anwenden und wollen untersuchen, ob nicht auch bei diesen eine Hebung oder Senkung des Bodens möglich ist. Wenn uns dieser Nachweis gelingt, dann ahnen wir wohl schon, auf welche Weise Teile unseres Bodens, die in der Urzeit unter Wasser standen, schließlich über das Wasser emporgestiegen sind. Freilich werdet ihr sagen: Wer hat's gesehen? Kein Mensch, das ist richtig. Aber wenn wir auch in der Gegenwart solche Hebungen und Senkungen beobachten, also die Gewißheit derselben beweisen können, dann hindert uns nichts, solche Tatsachen auch für die früheren Zeiten unserer Erdgeschichte als sicher anzunehmen. (In den Streit der Meinungen, ob das Land sich wirklich hebe und senke, oder aber das Meeresniveau falle und steige, wie neuere Forscher behaupten, kann sich die Schule nicht einmischen. Das Resultat ist übrigens das gleiche.) Tatsächlich hat man folgendes beobachtet:

a) Im Südosten Schwedens hat man Felsen genau an der Stelle bezeichnet, wo sie das Hochwasser erreichte. Man fand im Laufe der Jahre, daß diese Zeichen nicht mehr vom Wasser erreicht wurden. Schluß? — Durch Berechnung hat man festgestellt, daß in einem Jahrhundert diese Hebung etwa 60—80 cm beträgt. Das ist freilich gering. Aber wieviel macht es auf ein Jahrtausend, wenn die Hebung so weiter andauert?

b) Noch nie habt ihr gehört, daß Menschen Dämme zum Schutze des Landes gegen das Wasser anlegen werden, wenn dieses gar nicht bis an die Dämme heranreichen kann. Und doch findet man solche Dämme, die heut auch bei der höchsten Flut nicht vom Wasser bespült werden. So ist es bei der Stadt Adria. Was folgt daraus? Tatsächlich liegt die Stadt Adria jetzt 20 km vom Meere entfernt, während sie früher am Meere lag. — Und wer wollte glauben, daß ein mächtiger Kaiser da eine Flottenstation anlegen werde, wohin er mit seinen

Seeschiffen gar nicht gelangen kann. Und doch müßte das Kaiser Augustus getan haben; denn Ravenna war sein großer Kriegshafen, der liegt aber jetzt eine Meile vom Meere entfernt. Wieder ergibt sich der Schluß, daß sich die Küste Italiens hebt, sich weiter nach Osten vorschiebt. Dann habt ihr wohl auch schon Sorge wegen Venedig? Es würde schon längst eine Landstadt sein, wenn man nicht durch Kanalbauten dies Schicksal abwendete. (Wulle.)

c) Auch die Gehäuse von Meeresmuscheln und Löcher von Bohrwürmern findet man noch an und in Felsen, die jetzt mehrere hundert Fuß über dem Spiegel des Meeres liegen, in welchem jene Tiere einst lebten und starben. Schluß?

Zusammenfassung: Gib Beweise dafür an, daß sich das Land hebt! Ebenso gewiß ist es aber auch, daß es sich senkt.

a) An einigen Stellen der englischen Küste kann man zur Zeit der Ebbe aus dem Sande des Strandes eine Anzahl dunkler Stumpfe herauschauen sehen, die nichts anderes als Stummel von Bäumen sind. Gräbt man etwas tiefer in den Sand hinein, so findet man Lehm oder dunkle Erde, und in ihr Überreste von Haselnüssen, Blätter und Zweige verschiedener Bäume, vielleicht auch die Flügel eines Käfers oder die Knochen eines Landtieres. Nun könntet ihr meinen, diese Baumstümpfe sind dorthin gespült worden. Das ist aber nicht der Fall; denn sie stehen genau in der gewöhnlichen Stellung der Bäume. Darum kann man nur annehmen, daß der dunkle Untergrund der Boden ist, auf dem die Bäume einst wuchsen; die Stummel aber sind die letzten Reste eines Waldes, der einst hier gestanden. Nun aber wissen wir auch, daß Eichen, Buchen, Birken und Haselnußsträucher nie wachsen würden, wenn ihre Wurzeln fortwährend vom Salzwasser bespült würden. Folglich kann das Meer auch nicht von Anfang an diese Wurzeln bespült, es kann bis zu diesem Walde nicht herangereicht haben. Wenn es trotzdem jetzt geschieht, muß sich das Land gesenkt haben.

b) Gegen 100 Meilen des südlichen Grönland sind seit den letzten Jahrhunderten langsam gesunken, so daß Gesteine, die einst außer dem Bereich der Flut lagen, sich jetzt unter Wasser befinden. Die Bewohner mußten sich mit ihren Häusern immer weiter in das Innere des Landes zurückziehen. Was folgt daraus? — (nach Geikie, Geologie).

c) Steinkohlen findet man im Innern der Erde. Sie sind die letzten verfohlenen Überreste von Wäldern, die einst auf der Erde wuchsen. Nur durch eine Senkung des Bodens können sie in die Tiefe gesunken und infolgedessen mit Erde bedeckt sein.

d) Teile der deutschen Nordseeküste liegen tiefer als die Meeresoberfläche und müssen durch gewaltige Dämme vor Überflutung geschützt werden. Schluß?

e) Den trefflichsten Beweis für die Senkung des Erdbodens aber liefern uns unsere Korallentierchen. Wir hörten, daß sie nur in Tiefen von 30—40 m leben und arbeiten. Nun untersuchen wir einmal im Geist die Meeresstiefe am steilen Ufer einer Koralleninsel. In un-

ergründliche Tiefen sinkt das Lot hinab, und doch ist die Korallenbank aus diesem Abgrund heraufgewachsen, und der Korallenkalk reicht wirklich in diese Tiefe hinab. Da die Korallentierchen dort nicht hätten leben können, kann der Grund, auf dem sie ihren Bau begannen, einst nicht so tief gelegen haben. Er kann höchstens 40 m von der Oberfläche entfernt gewesen sein. Da fingen sie ihre Arbeit an. Und als nun der Boden sich senkte, hielten sie damit gleichen Schritt und bauten nach oben, um ihre Wohnungen immer in der ihnen zusagenden Meerestiefe zu halten. Als sie tausende von Metern aufgeführt hatten, trat eine Hebung des Bodens ein, die fleißigen Baumeister starben, und ihre Wohnungen erschienen über der Meeresoberfläche. — Inwiefern beweisen Korallenbauten die Senkung und Hebung des Meeresbodens?

Zusammenfassung: Beweise für die Senkung des Landes.

Wenn wir also durch Beobachtungen aus der neuesten Zeit die Gewißheit gewonnen haben, daß Bodenhebungen und Senkungen wirklich vor sich gegangen sind und noch weiter vor sich gehen, so werden wir auch annehmen können, daß sie sicher in früherer und frühester Zeit geschehen sind. Dann aber wird es uns auch klar, wie große Gebiete unseres deutschen Landes, die zur Jurazeit unter Wasser standen, allmählich haben in die Höhe gehoben werden können. Wir müssen, da wir vom kohlen-sauren Kalk sprechen, besonders an die Juragebirge, an die nördlichen Kalkalpen und an die Ostalpen denken. Aber es darf auch nicht angenommen werden, daß diese Gebirge nur aus Korallenkalk bestehen. Gewiß bildet er einen großen Bestandteil; indessen enthielt das Meer auch viel Sand und Ton-schlamm, der natürlich zu Boden sank. An den Ufern setzte sich besonders viel kohlen-saurer Kalk ab, da hier infolge der Brandung das Wasser schäumend umherspritzte und seine Kohlensäure leicht verlor. Auch die ungeheure Menge der winzigen Kalkschalen gestorbener Meerestiere lagerte sich auf dem Boden ab, und so bildeten sich Schichten von Sand, Ton, Mergel und Kalk, die zunächst alle parallel und wagerecht lagen, aufeinander drückten und dadurch sowie durch den Wasserdruck zu festem Gestein gepreßt wurden. Hier und da hob sich der Meeresboden, und weil diese Hebungen nicht immer überall gleichmäßig erfolgten, so begreifen wir auch, weshalb die Sand-, Ton-, Mergel- und Kalkschichten ihre ursprüngliche wagerechte Schichtung nicht behielten, sondern oft eine sehr schräge Lage einnahmen. An den flachen Stellen des Meeres begannen die Korallentierchen ihre Arbeit. Zunächst dehnten sich ihre Bauten in die Breite aus und erstreckten sich viele Quadratmeilen weit. Als nun auf die Hebung des Bodens eine Senkung folgte, hielten die Tierchen damit gleichen Schritt und bauten nach oben. Je länger die Senkung andauerte, um so höher wurde die Masse des Korallenkalkes, bis schließlich Korallenstöcke von vielen Metern Höhe entstanden waren. Der Senkung folgte eine abermalige Hebung, bis endlich die Spitzen unserer Kalkgebirge aus dem Wasser herauschauten. Die Hebung dauerte an, und die im Wasser abgesetzten Gesteinsmassen erreichten

die Höhen unserer Kalkgebirge. Wenn wir sehen, daß die einzelnen Gebirgsszüge nicht alle gleiche Höhe haben, so brauchen wir nur eine verschieden große Hebung anzunehmen, um uns diese Erscheinung zu erklären. Zwischen den Gebirgstheilen aber ziehen sich oft breite, tiefe Täler entlang. In diesen Stellen hat offenbar eine Senkung stattgefunden, oder aber die ursprüngliche Hebung ist hier zum Stillstand gekommen.

(Es darf nicht außer acht gelassen werden, daß diese Darstellung für Kinder der Volksschule bestimmt ist, und daß aus diesem Grunde die Darbietung sowohl inhaltlich als auch formell möglichst einfach gehalten werden mußte. Es kommt ja nicht darauf an, alle geologischen Fragen, die bei der Bildung von Gebirgen in Betracht zu ziehen sind, hier zu erörtern, ebensowenig kann sich die Volksschule mit einer auch nur oberflächlichen Betrachtung der verschiedenen Juragebiete [Lias, Dogger, Malm] befassen. Hauptsache ist, die Geologie für die Volksschule zu gewinnen und ihre wichtigsten Ergebnisse in einer dem kindlichen Anschauungskreise angemessenen Form zu entwickeln.)

Zusammenfassung: Wie sind die Kalkgebirge dem Meere entstiegen? Die Schüler haben mit Hilfe des Lehrers folgende Sätze zu formulieren: Auf dem Boden des Meeres wurden Schichten von Sand, Ton, Mergel und Kalk abgelagert. Im Laufe der Zeit wurden diese immer stärker. Durch ihr eigenes Gewicht und durch den Wasserdruck wurden sie zu festem Gestein gepreßt. In den etwa 40 m tiefen Meeressstellen begannen die Korallentierchen ihre Bauten. Sobald der Boden sich senkte, wurde der Korallenfels nach oben erhöht. Durch wiederholte Hebungen wurde die ganze Masse des Kalkgebirges über die Wasseroberfläche gehoben und wuchs allmählich zu großer Höhe an.

Aber nicht alle Kalkgebirge sind durch Hebung entstanden. Einige, wie z. B. der Schweizer Jura, haben eine andere Entstehursache, die uns sofort begreiflich wird, wenn wir an die Veränderungen denken, die mit einem Bratapfel vor sich gehen, den wir heiß aus der Dfenröhre nehmen. Zunächst ist seine Oberfläche glatt, nach der Abkühlung zeigt sie viele Falten und Runzeln. Warum? — Genau so ist es auch bei der Erde. Der Fleischmasse des Apfels entspricht der feurig-flüssige Erdkern, der Apfelschale dagegen die feste Erdkruste, welche im Verhältnis zur ganzen Erdkugel noch viel dünner als die Apfelschale gedacht werden muß. (Zahlenbeispiel.) Das Innere der Erde kühlt sich fortwährend ab. Warum? Was ist die Folge davon? Nun aber kann die feste Erdkruste dieser Zusammenziehung des flüssigen Kernes nicht so leicht folgen. Sie wird darum an vielen Stellen brechen. Da werden große Stücke abbrechen und in die Tiefe sinken (so ist es z. B. dem Erdstück zwischen Schwarzwald und Vogesen ergangen), dort werden andere emporgehoben und auseinander getürrnt. (Auslösung der Horizontalspannung.) So zeigt denn die Oberfläche der Erde viele Falten und Runzeln, und diese bilden ebenfalls Gebirge.

Zusammenfassung: Inwiefern können Gebirge auch durch Fal- tung der Erdkruste entstehen und wie erklärt sich diese Faltung?

Ergebnis: Gebirge entstehen theils durch Hebung des Landes, theils durch Faltungen der Erdkruste.

3. Das vorliegende Kalkgestein (ein Muschelfalk mit vielen Versteinerungen) erzählt uns aber noch einige Tatsachen aus der Entwicklungszeit der Kalkgebirge. Es besteht fast nur aus den Abdrücken und Steinkernen von Schnecken und Muscheln. Diese Tiere lebten auch im Jurameere in großer Menge und hielten sich wohl am liebsten in der Nähe der Korallenbauten auf, da sie hier die fettesten Weideplätze fanden. Inwiefern? Endlich starben sie, sanken zu Boden und wurden im Schlamm begraben. Der Körper verweste, und in den Hohlraum drang Kalk- oder Tonmasse hinein, die schließlich zu Stein erhärtete. Oft hat das Wasser später die Kalkschalen wieder aufgelöst (warum war das möglich?), wenn es durch Ritzen oder Sprünge in die Gesteinsmasse hineindringen konnte, und so sind die Steinkerne oder auch nur die bloßen Abdrücke der Tiere entstanden. Zeigt an dem Stück a) Steinkerne, b) Abdrücke! Beim Abdruck ist auch die den Hohlraum z. B. einer Muschel ausfüllende Masse wieder aufgelöst und fortgespült. — Aber auch die Knochengerüste der großen Tiere hat man in den Gesteinen der Jurazeit gefunden, und so wird uns verständlich, wie die Gelehrten über Dinge berichten konnten, die in Wirklichkeit keines Menschen Auge je hätte schauen können.

Zusammenfassung: Wie entstehen Versteinerungen?

Die in der Gegenwart fortdauernden Hebungen und Senkungen sagen uns eindringlich, daß es nichts Beständiges gibt auf dieser Erde, daß alles dem Wechsel unterworfen ist. Selbst unsere hohen Kalkgebirge sind nicht von Anfang der Welt an dagewesen. Sie wurden im Schoße des Meeres geboren, entstiegen demselben und stehen als gewaltige, himmelanstrebende Niesen vor uns. Wir meinen vielleicht, daß sie nun festgebaut sind für alle Ewigkeit, und daß es keine Kraft geben könnte, die sie zu zerstören vermöchte. Und doch ist es der Fall. So gewaltig sie auch sein mögen: sie sind vergänglich wie alles Lebende auf der Erde, und auch im Reiche der Gesteine gibt es ein Werden und Wachsen, aber auch ein Vergehen. Darum betrachten wir:

III. Wie die Kalkgebirge der allmählichen Zerstörung unterworfen sind.

(Für Kinder der Ebene ist es immer schwer, sich von einer Gebirgslandschaft die rechte Vorstellung zu machen; auch das schildernde Wort reicht nicht aus, klare Anschauungen zu schaffen. Darum ist es wünschenswert, daß gute geographische Charakterbilder zur Verfügung stehen. Für den vorliegenden Zweck ist z. B. die großartige Dolomitenlandschaft „Der Rosengarten“ aus dem Fröbel-Verlag*) ausgezeichnet. Es läßt sich die Besprechung in entwickelnd-darstellender Form leicht anschließen.) Im Geiste versetzen wir uns in eine Gebirgslandschaft der östlichen Kalkalpen. Da stehen sie vor uns, die Bergesriesen, mit

*) Müller, Dresden.

ihren weissen, spitzen, zackigen Häuptern, scheinbar für die Ewigkeit geschaffen. Und doch nagt jeder Tag an ihrem „Lebensmark“ und führt sie „dem Tode“ näher. Am Tage ist der Felsen den glühenden Sonnenstrahlen ausgesetzt, wird erwärmt, und seine Teile dehnen sich aus. Aber nicht alle tun es in gleicher Weise. Vorstehende Ruppen werfen ihre Schatten bald da, bald dort hin, je nach dem Stande der Sonne. Die Nordseite erhält überhaupt keinen direkten Sonnenstrahl. So behaupten wir mit Recht: am Tage wird der Fels ungleichmässig erwärmt und dehnt sich deshalb auch ungleichmässig aus; dadurch aber wird der Zusammenhang seiner Teile gelockert, und es entstehen zunächst nur sehr feine Risse und Sprünge, die vielleicht für unser Auge gar nicht sichtbar sind. Welchen Veränderungen ist die Masse des Felsens in der Nacht unterworfen? — Diese Ausdehnung und Zusammenziehung aber dauert fort, Tag für Tag, Jahr für Jahr. Deshalb werden auch die Risse und Sprünge tiefer und breiter, und schließlich fällt diese oder jene Ecke des Felsens hinab, das Tal mit Geröll und Gruz allmählich anfüllend. Die Masse des Felsens aber wird stetig kleiner.

Zusammenfassung.

Ergebnis 1: Die Zerstörung eines Felsens wird durch den Wechsel der Temperatur bewirkt.

Nicht immer scheint die wärmende Sonne. Nebel hüllen die Bergesriesen ein, Regen strömt auf sie herab. Die feinen Spalten des Felsens wirken jetzt wie feine Röhrchen (Haarröhrchen), saugen sich voll Wasser und führen es — nicht nach oben, wie ihr es wohl gesehen habt — sondern in die Tiefe. Dort verteilt es sich in alle Spalten. Wenn nun der Winter kommt, gefriert es, dehnt sich aus, erweitert die Sprünge und ist die Ursache, daß mancher Felsblock in die Tiefe stürzt.

Zusammenfassung: Inwiefern trägt das Eis zur Zerstörung des Felsens bei?

Ergebnis 2: Die Zerstörung eines Felsens wird durch das in die Spalten desselben eindringende und gefrierende Wasser bewirkt.

Aber auch das nicht gefrierende Regenwasser arbeitet an der Zerstörung der Kalkfelsen. Zunächst bleibt eine Menge Wasser in den Vertiefungen an der Oberfläche des Felsens stehen; doch wird es hier keine lösende Wirkung ausüben, da es zu schnell verdunstet und seine Kohlenensäure schnell verliert. Viel Wasser läuft aber auch an den fahlen, steilen Abhängen herunter, und wir wundern uns nicht, daß diese Abhänge fast gar nicht vom Wasser angegriffen sind; denn die Kohlenensäure verdunstet auch hier sehr schnell, und das Wasser hat bei seinem schnellen Herabfließen keine Zeit, den kohlenfauren Kalk zu lösen. Aber viel Regenwasser dringt in die Ritzen und Spalten des Gebirges ein. Hier ist die Verdunstung der Kohlenensäure erschwert, und darum wird das Wasser den kohlenfauren Kalk der Felswände auflösen, wird die Spalten des Felsens nach den Seiten hin breiter,

nach unten zu tiefer machen, und da die auflösende Kraft des kohlen-säurehaltigen Wassers Jahr für Jahr, Jahrhundert für Jahrhundert, ja durch die Jahrtausende hindurch wirksam ist, werden schließlich im Innern eines solchen Kalkgebirges große Höhlen entstehen. Wirklich sind sie in jedem Kalkgebirge vorhanden, und man hat ein Recht zu sagen, daß das Wasser an dem „Lebensmark“ der Felsen nagt. Im Geiste wollen wir in eine solche Höhle hineingehen. (Abbildung oder Zeichnung!) Es kommt uns vor, als befänden wir uns in einem herrlichen Dome. Gewaltige, oft schneeweiße Säulen tragen seine gewölbte Decke. Unzählige große und kleine Zacken hängen wie Eiszapfen von der Decke hernieder, und an jedem sitzt ein kleines milchiges Wassertropflein; andere Zacken sind auf dem Boden erbaut und streben zur Höhe. Es ist, als wenn man uns zu Ehren auch hätte Fahnen aushängen wollen; denn wir sehen hier und da faltenartige, schneeweiße Gebilde wie Fahnentücher von der Decke herabhängen. Wie ist dieser Schmuck entstanden? Wir müssen uns an das Lösungsgegesetz erinnern, das uns sagt, was mit dem gelösten doppeltkohlen-säurem Kalk geschieht, wenn die Kohlen-säure verdunstet. (Wiederholung des Gesetzes!) Und nun stellen wir uns folgendes vor: Von der Decke der Höhle tropft fortwährend Wasser herab. Woher stammt es? — Das erste Tröpfchen läuft zunächst an einem Gesteinsvorsprung der Decke herab bis zur Spitze desselben (zeichnen!); hier bleibt es zunächst hängen. Ein Teil seines Wassers verdunstet, ebenso entweicht die Kohlen-säure. Die Folge davon ist die, daß ein klein wenig kohlen-säurer Kalk an dieser Spitze sitzen bleibt. (Woher stammt dieser kohlen-säure Kalk? — Lösungs-gesetz!) Schließlich fällt der Tropfen zur Erde. Dem ersten folgen ungezählte andere nach. Folge? Und so werden die Zacken immer länger und dicker. Tröpfelt aber das Wasser nicht von einer Spitze herab, sondern vielleicht von einer breiten Kante, so muß diese natürlich nach unten zu länger werden, und es müssen die fahnenartigen Gebilde entstehen. Verfolgen wir nun auch den ersten von der Decke herabgefallenen Tropfen. Er wird sich auf dem Boden ausbreiten und verdunsten. Hatte er noch Kohlen-säure, so wird auch sie entweichen. Folge? Und so geht es fort, viele Jahrhunderte. Endlich, da die von der Decke herabhängenden Zapfen nach unten zu wachsen, die auf dem Boden entstandenen in die Höhe streben, werden sie endlich zusammentreffen und eine Säule bilden. Man nennt Höhlen dieser Art Tropfsteinhöhlen (warum?), und die in ihnen entstandenen Kalkgebilde Tropfsteine. (Warum?)

Zusammenfassung: Entstehung und Beschreibung der Tropfsteinhöhlen. Anwendung der Lösungs-gesetze!

In den deutschen Alpen gibt es über 70, im Fränkischen Jura über 30 solcher Höhlen. Die bedeutendsten sind: 1. Die Adelsberger Höhle in Krain, zirka 20 km lang. 2. Die Sophienhöhle im Fränkischen Jura. 3. Die Baumannshöhle am Harz. 4. Die Neanderhöhle in Westfalen.

Durch solche Höhlenbildungen werden die Kalkgebirge im Innern

zerstört. Sind diese Höhlen sehr groß, kann wohl sogar die Decke einbrechen und der Fels in sich zusammenstürzen.

Ergebnis 3: Die Zerstörung eines Kalkfelsens wird durch kohlen säurehaltiges Regenwasser bewirkt, welches in die Spalten eindringt, durch Auflösung des kohlen sauren Kalkes dieselben erweitert und schließlich zur Bildung von Höhlen im Innern des Gebirges beiträgt.

Und nun wollen wir wieder zur Oberfläche unseres Kalkgebirges emporsteigen. Nicht alle Felsen sind kahl, einige sind mit Moos und Flechten bewachsen. In diesen Stellen wollen wir uns den Kalk genauer ansehen. Wir finden, daß er hier sehr zerfressen und bröckelig ist. Wie mag das zugehen? Wir sagten, daß das Regenwasser an den kahlen Abhängen keinen kohlen sauren Kalk lösen kann, weil es zu schnell abfließt und seine Kohlen säure bald verdunstet. Anders ist es an den Stellen, wo Moos und Flechten wachsen. Zunächst wird das abfließende Wasser durch die Moos- und Flechtendecke aufgehalten. Die Pflanzen saugen sich wie ein Schwamm damit voll und erhalten den Boden feucht. Der Kohlen säure ist somit reichlich Zeit gegeben, ihre auflösende Kraft auszuüben. Außerdem erzeugen die verwesenden Pflanzen selbst viel Kohlen säure, so daß der Kohlen säuregehalt des Wassers stets vermehrt oder ergänzt wird. Der gelöste doppeltkohlen saure Kalk selbst ist für die Pflanzen ein vorzügliches Nahrungsmittel. (Sie nehmen sowohl den Kalk als auch die Kohlen säure auf. Letztere zerlegen sie einerseits in Kohlenstoff, den sie zum Aufbau der Zellen brauchen, andererseits in Sauerstoff, den sie ausatmen. — Wo die Schüler Chemieunterricht haben, kann diese Tatsache erörtert werden.) Darum ist es auch erklärlich, daß Kalkberge, die erst einmal eine Pflanzendecke haben, für die Folge einen guten Ackerboden hergeben. Sticht man mit dem Spaten Moos und Flechten ab, sieht man eine Schicht fast schwarzer Erde darunter. Zunächst besteht sie aus verwesten Pflanzenteilen, dann aber enthält sie auch Kalk, der aufs innigste mit dem Humus vermischt ist. Wie aber hat jemand dort gepflügt oder gegraben. Woher also die Vermischung? Die Regenwürmer haben es getan, diese fleißigen Heineke-Männchen des Landmannes. Und was macht den Kalkboden so mürbe? Zunächst ist es ja das kohlen säurehaltige Wasser, aber es kommt noch etwas anderes hinzu. In diesem Stücke geschliffenen Marmors sieht ihr eigentümliche Figuren eingerissen. Es scheint, als ob sie mit Hilfe einer ätzenden Flüssigkeit zustande gekommen seien. Tatsächlich ist das der Fall. Das Stück Marmor hat lange in einem Blumentopfe gelegen, in dem eine Erbse gezogen wurde. Ihre Wurzeln haben den Marmor angefressen, denn sie sondern einen scharfen Saft ab, der ebenfalls den kohlen sauren Kalk zu lösen vermag. Und das tun die Wurzeln aller Pflanzen. Nun verstehen wir es, daß der Kalkfels unter einer Pflanzendecke mürbe und bröckelig werden muß, und daß die Regenwürmer wohl das Geschäft der Vermischung besorgen können.

Wird nun die Humusschicht dicker, dann siedeln sich auch größere Pflanzen an, deren Wurzeln natürlich tiefer gehen und für weitere Zersetzung des Kalkfelsens sorgen.

Zusammenfassung: Inwiefern haben die Pflanzen an der Zerstörung eines Kalkfelsens Anteil?

Ergebnis 4: Die Zerstörung eines Kalkfelsens wird durch Pflanzenwuchs befördert, indem a) die Pflanzendecke den Boden feuchterhält, b) die verwesenden Pflanzen Kohlen Säure ausscheiden und c) die Wurzeln der Pflanzen einen ätzenden Saft absondern, der den kohlensauren Kalk auflöst.

Zusammenfassung der Ergebnisse 1—4.

Warum werden die Bewohner der Kalkgebirge fast immer über Wassermangel klagen?

Nachdem es uns klar geworden ist, daß die Riesen unserer Gebirgswelt der allmählichen Zerstörung ausgesetzt sind, wissen wir nun auch, daß unsere Kalkgebirge von Jahr zu Jahr immer niedriger werden, immer mehr von ihrer Masse verlieren müssen. Wo bleibt aber der kohlensaure Kalk? Er macht es wie jemand, der gezwungen ist, seine Heimat zu verlassen: er begibt sich auf die Wanderschaft, und von ihm gilt das Wort: „Wenn jemand eine Reise tut, so kann er was erzählen.“ So wollen wir ihn auf dieser Reise begleiten und wollen betrachten:

IV. Wie der kohlensaure Kalk sich auf die Wanderschaft begibt.

Eine kleine Reise hat er schon vor unsern Augen ausgeführt. In den Höhlen des Gebirges hat er Halt gemacht, und wir wissen, wie es ihm ergangen ist. (Tropfsteinbildung!) Aber der im Wasser gelöste doppeltkohlensaure Kalk setzt sich nicht immer nach einer solchen kurzen Wanderschaft zur Ruhe; oft nimmt er eine Fahrkarte, die uns keine Eisenbahnverwaltung der Welt je ausstellen könnte, da ihre Gültigkeitsdauer recht bedeutend ist. Mit 45 Tagen ist die Reise nicht abgetan, auch nicht mit einem Jahr. Sie dauert oft viele Jahre, ja sie kann Jahrhunderte oder Jahrtausende währen. Was tut's? Der kohlensaure Kalk hat nichts zu versäumen.

Wenn er mit dem Wasser in die Spalten des Gebirges immer tiefer und tiefer eindringt, kommt er schließlich am Fuße desselben irgendwo als Quell wieder ans Tageslicht. Die Quelle rieselt zu Tal, andere Zuflüsse vereinigen sich mit ihr, und munter hüpfet der Gebirgsbach dahin. Einem Teile des kohlensauren Kalkes gefällt es hier. Wir sehen es an den Steinen (zeigen), die im Bache liegen, und die alle mit einer weißen Kruste überzogen sind. Prüfung! Es ist kohlensaurer Kalk. (Grund der Ablagerung — Lösungsgeßez.) Ein anderer Teil desselben sucht sich ein weiches Plätzchen aus. Indem nämlich das Wasser über Moose und andere Wasserpflanzen dahinfließt (Arm-

leuchter, Konserven) lagert sich der kohlensaure Kalk auf diesen ab. Grund? (Die Pflanzen nehmen die Kohlensäure, die den Kalk in Lösung erhielt, in sich auf.) So werden alle Stengel und Blättchen mit einer Kalkkruste überzogen, derart, daß man noch deutlich die ursprüngliche Pflanzenform erkennen kann. Man nennt derartige überzogene Inkrustierungen (erklären), und die so entstandenen Kalkgesteine heißen Kalktuff. (Zeigen.) Oft bildet dieser Kalktuff ganz bedeutende Ablagerungen. Immer ist er löcherig, porös. Grund? (Verwesung der Pflanzenreste.)

Zusammenfassung: Entstehung des Kalktuffes. Aber auch den Schnecken und Muscheln bietet der kohlensaure Kalk das Material zu ihren Gehäusen und Schalen. Doch da die vielen Pflanzen des Flußwassers schon eine beträchtliche Menge Kalk zum Absatz gebracht haben, müssen die Tiere nehmen, was übrig bleibt. Folge? (Dünne Gehäuse!) Fallen dann die Gehäuse zu Boden, werden sie zerdrückt, zerrieben und mengen sich mit dem Sand und Ton Schlamm, den der Fluß abgesetzt hat. Hier hat also für einen Teil des kohlensauren Kalkes die Reise vorläufig ein Ende. Aber es ist nur eine Unterbrechung der Fahrt, die vielleicht nach etlichen Jahrtausenden, wenn das Land sich gehoben hat, wieder von neuem beginnt. — Süßwasserkalke! Der letzte Rest des kohlensauren Kalkes gelangt ins Meer. Wie ergeht es ihm hier? — So wandern die Kalkgebirge wirklich. Im Meere und in den Flüssen wird abgesetzt, was oben im Gebirge gelöst wurde, um endlich nach ungemessenen Zeiträumen als festes Gestein wieder zu erscheinen und demselben Schicksal ausgesetzt zu werden. Wo jetzt des Meeres Bogen brausen, entsteht vielleicht ein neues Kalkgebirge, und da, wo jetzt die Bergesriesen thronen, wälzt später das Wasser seine Fluten. So war es, so wird es weiter gehen; und mit Recht sagt der Dichter: „Ewig zerstört, es erzeugt sich ewig die wechselnde Schöpfung, und ein stilles Gesetz lenkt der Verwandlungen Spur.“ Schiller.

Zusammenfassung: Wanderungen des kohlensauren Kalkes.

Hauptzusammenfassung und Überblick:

C. Die Lebensgeschichte des kohlensauren Kalkes.

I. Wie die Kalkgebirge im Wasser entstehen.

a) Durch kalkabsondernde Tiere:

Foraminiferen,
Korallen,
andere Schalen- und Krustentiere.

b) Durch Abscheidungen des kohlensauren Kalkes aus Süßwasser

II. Wie die Kalkgebirge dem Wasser entstiegen sind.

a) Deutschland zur Jurazeit,

b) Hebungen und Senkungen des Landes,

c) Faltungen der Erdkruste,

d) Versteinerungen.

III. Wie Kalkgebirge der allmählichen Zerstörung ausgesetzt sind.

- a) Einfluß der wechselnden Temperatur,
- b) Einfluß des Wassers,
des gefrierenden,
des kohlensäurehaltigen,
- c) Einfluß der Pflanzenwelt.

IV. Wie sich der kohlensaure Kalk auf die Wandschaft begibt.

V. Allgemeine geologische Ergebnisse:

- a) Die Oberflächengestalt der Erde ist einem fortwährenden Wechsel unterworfen.
 - b) Sie hat darum früher anders ausgesehen als jetzt; aber ihre Entwicklung umfaßt ungeheure Zeiträume.
 - c) Eine der Entwicklungsperioden ist die Jurazeit, in welcher in Deutschland besonders die Juragebirge, die nördlichen und östlichen Kalkalpen entstanden sind.
 - d) Die Entstehung der Gebirge ist durch Hebung des Landes und durch Faltungen der Erdkruste zu erklären.
 - e) An ihrer Zerstörung nehmen teil:
die wechselnde Temperatur,
das Wasser,
die Pflanzen.
 - f) Auch die Tier- und Pflanzenwelt ist dem Wechsel unterworfen und sucht sich den veränderten Naturverhältnissen anzupassen.
- Jurazeit — Jetztzeit!

D. Die Anwendung des kohlensauren Kalkes.

I. Seine Bedeutung für den Haushalt der Natur ergibt sich aus der Tatsache, daß Menschen, Tiere und Pflanzen den kohlensauren Kalk brauchen: Knochengerüst, Schalen der Eier, kalkabsondernde Tiere, Kalkpflanzen (Schmetterlingsblütler). —

II. Anwendung des dichten Kalksteines.

(Da hier die Lehrbücher den Stoff in mehr oder weniger ausführlicher Weise darbieten, beschränke ich mich auf das Notwendigste und gebe mir da, wo es mir notwendig erschien, Andeutungen einer von der bisherigen abweichenden Behandlungsart.)

a) Der dichte Kalkstein findet als *Baustein* seine Verwendung. Daß man beim Bau eines Hauses vor allen Dingen ein solches Material benutzen wird, welches der heimatische Boden in Menge darbietet, das also billig ist, leuchtet uns ohne weiteres ein; denn offenbar entstehen durch das Herbeischaffen der Bausteine ganz erhebliche Kosten. Wenn also eine Gegend an dichten Kalksteinen reich ist, wird man sie auch zum Hausbau verwenden. Aber die *Billigkeit* des Steines kann nicht allein in Betracht kommen; er muß vielmehr noch

andere Eigenschaften aufweisen, falls er benutzt werden soll. Wenn wir uns überlegen, daß die Bausteine einen ganz bedeutenden Druck auszuhalten haben, werden wir als notwendige Eigenschaft „die Druckfestigkeit“ fordern. Auch dieser Anforderung genügen viele Kalksteine. Welchen Druck sie unter Umständen aushalten können, beweisen uns die gewaltigen Pyramiden der Ägypter, die aus Kalksteinquadern (Würfeln) von 1—2 m Kantenlänge erbaut sind. — Freilich hat der Kalkstein auch eine recht böse Eigenschaft, die unter Umständen seine Verwendung als Baustein in Frage stellt, und das ist seine schnelle Verwitterung. Grund? Allein wenn der Stein recht gleichmäßig im Bruche ist, kann er auch auf seiner Oberfläche nur gleichmäßig verwittern, und die Verwitterung schreitet ganz allmählich fort. Finden sich aber im Bruche bald größere, bald kleinere Gemengteile, bald härtere, bald weichere Theilchen, dann ist auch die Verwitterung eine ungleichmäßige, und es werden bald da, bald dort Theilchen herauswittern, die Oberfläche immer rauher machen und den Regentropfen, dem Staub, den Samen der Flechten und Moose Angriffs-punkte schaffen, von denen aus sie ihre zerstörende Tätigkeit beginnen können. Also wir fordern als weitere, notwendige Eigenschaft des Kalkbausteines die Gleichmäßigkeit im Bruch (des Kornes). Da nun jeder Baustein eine bestimmte Form haben muß, so darf die Bearbeitung des Kalksteines nicht zu große Schwierigkeiten machen, weil sonst die Billigkeit wieder in Frage gestellt würde. Der Kalkstein muß also leicht spaltbar sein. Die Natur ist in dieser Hinsicht dem Menschen entgegengekommen. Wir wissen ja, daß die Kalkablagerungen stets zuerst in parallelen, horizontalen Schichten erfolgten. Überall da, wo diese Schichtung nicht gestört worden ist (wodurch könnte sie gestört werden?), und das Kalkgestein sonst gute Eigenschaften aufweist (welche?), da besitzt es auch vorzügliche Spaltbarkeit. In glücklicher Lage ist darum die Stadt Paris, in deren Umgegend sich weithin erstreckende Ablagerungen von Süßwasserkalk vorfinden, deren horizontale Schichten das Herausarbeiten großer regelmäßiger Blöcke und Platten gestattet. Die in das anfangs weiche, späterhin erhärtende Gestein getriebenen unterirdischen Gänge (Stollen) breiten sich als wagerechte Straßen nach allen Richtungen aus. Die Berge um Paris sind in dieser Weise oft meilenweit ausgehöhlt. — Auch Wien hat billiges und gutes Baumaterial. Der größte Teil der berühmten Stephanskirche, das Burgtor und viele öffentliche Gebäude, sowie einfache Wohnhäuser sind aus Kalkstein aufgeführt. Insbesondere verwendet man einen Grobkalk, der im frischen Zustande (bergsenkt) mürbe und schneidbar, getrocknet aber hart, spröde und sehr porös, d. i. löcherig, schwammig, zellig ist. Er besteht fast nur aus zertrümmerten Korallenstöcken. Die Porosität ist aber eine ganz vorzügliche Eigenschaft eines Bausteines. Einmal wird ein guter und stetiger Luftaustausch herbeigeführt, der die Zimmer trocken hält und stets neuen Sauerstoff herbeiführt, dann aber auch durch die in den Poren eingeschlossene Luft ein schlechter

Wärmeleiter hergestellt, der das Gebäude im Sommer kühl, im Winter warm hält. (Grund?)

Zusammenfassung: Die Eigenschaften des als Baustein verwendeten Kalksteines.

b) Aber auch als Pflastersteine und zur Aufschüttung der Chaussees wird er benutzt. Daß er dazu trotz seiner Billigkeit in kalkreichen Gegenden nicht besonders geeignet ist, lehrt eine kurze Betrachtung. Schwere Wagen fahren Tag für Tag über das Pflaster und auf der Chaussee. Man verlangt darum von den Pflaster- und Beschotterungssteinen kräftigen Widerstand gegen Stoß und Schlag, d. h. man fordert hohe Abnutzungsfähigkeit. Leider besitzt der dichte Kalkstein diese nicht. Die Räder der Wagen und die Hufe der Pferde schlagen bald da, bald dort Ecken und Kanten los, die nach kurzer Zeit zu feinem Mehl zerfahren werden. Und dann denke man nur an den Staub bei trockenem, an den Schmutz bei Regenwetter! Eher läßt sich der Kalkstein zu Treppenstufen und zum Belegen der Fußböden in Kirchen uſw. verwenden.

Zusammenfassung: Die Anwendung des dichten Kalksteins zur Pflasterung der Straßen und zur Aufschüttung der Chaussees.

c) Daß er zum Mörtel gebraucht wird, ist uns schon bekannt. Aber neben dem in der Luft hart werdenden Mörtel, dem Luftmörtel, gibt es noch einen sogenannten Wassermörtel, der im Wasser hart wird und darum zu Wasserbauten dient. Er heißt auch Zement und wird in Zementfabriken hergestellt. Man benutzt dazu die auf Mügen gebrochene Kreide, die nur aus kohlensaurem Kalk besteht, und vermischt sie aufs innigste mit Ton, derart, daß auf 75 Teile Kreide 25 Teile Ton kommen. (Genau 78 : 22.) Die in den Gruben der Nachbarschaft (Kalkofen, Stengow, Insel Grüstow) gebrochenen Gesteine sind Mergel (warum?), die aber selten die vorgeschriebene Mischung enthalten, darum erfolgt stets ein Zusatz von Kreide (wann?) oder ein Zusatz von Ton (wann?). (Aus lokalem Interesse ist den Schülern eine eingehendere Behandlung der Zementfabrikation zu geben.) — Zusammenfassung!

d) In Bayern, bei der Stadt Solnhofen, wird ein Kalkstein gefunden, der zum Steindruck verwendet wird. Beschreibung des Verfahrens und Entwicklung der Eigenschaften des dazu gebrauchten Kalksteines: a) läßt sich in dünne Platten schneiden, b) hat einen feinen überall gleichmäßigen Bruch, c) saugt Wasser ein, ist also porös.

Zusammenfassung: Die Verwendung des Kalksteins zum Steindruck.

e) Herstellung der sogenannten Marmeln (Kugeln, mit denen die Kinder spielen). —

f) Verwendung der Kalkmilch zum Lünchen der Wände, zum Enthaaren der Felle.

III. Anwendung der Kreide.

IV. Anwendung des Marmors.

Gegenstände im Hause, die daraus gefertigt sind.

Am häufigsten wird er zur Herstellung von Bildsäulen und Denkmälern gebraucht.

Aber nicht jeder Marmor ist dazu geeignet. Zunächst muß eine Bildsäule von tadelloser gleichmäßiger Farbe sein: nicht rein weiß, sondern mit einem Stich ins Bläuliche, bei den besten Marmorarten mit einem Stich ins Gelbliche oder Gelbrothfarbene. Am wichtigsten aber ist es, daß der Marmor das Licht durchscheinen läßt, „etwa wie beim lebenden menschlichen Körper Ohren, Finger oder Nasenflügel, auf welche das Sonnenlicht fällt. Dadurch erweckt der Kopf einer Marmorstatue fast den Eindruck des Lebens, und dieser Eindruck wird noch erhöht durch den blaßgelblichen Farbenton des edlen Gesteins.“ (Dr. Gürich, Das Mineralreich.) Woraus erklärt sich der hohe Preis solchen Marmors? Marmorbrüche!

Zu Denkmälern verwendet man geringere Sorten, die verschiedene Farbe haben können. Beimengungen von Kohle oder Schüppchen von Graphit veranlassen die eigenthümliche dunkle Zeichnung. Es gibt aber auch ganz schwarze Marmorarten, auf denen die Goldinschrift sich besonders schön abhebt. Alle Arten aber lassen sich wegen ihrer geringen Härte leicht sägen und polieren.

Wenn auch die Politur erst einem Denkmal die rechte Schönheit gibt, so ist sie jedoch aus einem anderen Grunde unbedingt notwendig: sie ist das einzige Mittel, die Verwitterung der im Freien stehenden Denkmäler aufzuhalten. Die jenkresten glattpolierten Flächen lassen keinen Staub, keinen Regentropfen haften, und so kann die Kohlensäure des Wassers nicht so leicht eine Verwitterung herbeiführen. — Zusammenfassung!

Hauptzusammenfassung: Die Anwendung des kohlensauren Kalkes.

- I. Bedeutung im Haushalt der Natur,
- II. Anwendung des dichten Kalksteins,
- III. Anwendung der Kreide,
- IV. Anwendung des Marmors.

Schlußwort: Wenn auch schon in der Einleitung auf den Zweck der Arbeit hingewiesen ist, mag hier noch einmal betont werden, daß es im mineralogischen Unterricht vor allem darauf ankommt, mehr als es vielleicht bisher geschehen ist, die Schüler zur Selbstthätigkeit anzuregen, ihnen recht oft die Freude des eigenen Suchens und Findens zu verschaffen; daher die Versuche, die sie zum Schließen nötigen, daher die entwickelnd-darstellende Form, die an die Schluß- und Urtheilfähigkeit bedeutende Anforderungen stellt. Vor allem aber versuchte ich zu zeigen, wie das geologische Element der Behandlung einer Stoffeinheit (kohlensaurer Kalk) angeschlossen werden könne. Steinkohle, Quarz, Granit, Schiefer usw. sind andere Einheiten, bei

deren Besprechung reichlich Gelegenheit gegeben ist, andere geologische Ergebnisse finden und mit den schon erworbenen verbinden zu lassen. Es darf nicht vergessen werden, daß die Geologie für die Volksschule erst erobert werden muß.

Winke für den Turnunterricht.

Von H. Röcke, Rixdorf.

Seltenerweise wird noch der Turnunterricht vernachlässigt wie wohl kaum eine andere Disziplin. Wenn es Ernst mit diesem Unterrichtszweige ist, wenn es am Herzen liegt, möglichst rationell für die Gesundheit der Jugend und damit für das Wohl des Volkes zu sorgen: für den ist der Turnunterricht eine Stunde schwerer Arbeit, eine Stunde, die tiefes Nachdenken erfordert. Die Zeit ist allerdings noch fern, wo das Turnen den Hauptbestandteil menschlicher Erziehung ausmachen wird, fern noch die Zeit, wo der Erziehungsgrundsatz des griechischen Philosophen Aristoteles wieder zur Geltung gelangen wird: „Erst muß der Körper und dann der Verstand gebildet werden.“

Doch wenden wir uns wieder der nackten Wirklichkeit zu. Gewöhnlich wird das Turnen so erteilt: Jede Bewegung der Schüler gibt der Lehrer nur im Kommando an, z. B. Arme vorwärts schwingen—schwingt! Rumpf vorwärts beugen—beugt! usw. Doch damit ist der Langsamkeit der Bewegung noch nicht Genüge getan. Fast bei jeder Ausführung geht der Lehrer Reih auf, Reih ab, hält genaue Musterung und verbessert die Haltung, damit dieser Schüler die Arme nicht 10 cm zu hoch, jener nicht zu niedrig halte. Während der Zeit wackeln die Schüler. Sie werden zwar zur Ruhe ermahnt, doch verlorene Mühe; die Schüler erschaffen gar leicht bei einer einzigen langdauernden Haltung. Manche langweilen sich auch dabei (*pueri sunt pueri*) und denken an ganz etwas anderes, nur achten sie nicht aufs Kommando, daher dieses auch ungleich ausgeführt wird. Diese ganze Haltung ist kleinlich. Ich will jedoch gleich dagegen Verwahrung einlegen, dafür gehalten zu werden, als ob ich gegen jedes Verbessern der Schülerhaltung sei, nein! gewiß muß auch dieses stattfinden aber wenig und kurz. Erster Grundsatz, der jedem Turnlehrer in großen Lettern stets vor Augen stehen solle, ist der: Turnen ist Bewegung! Und führen wir diesen Satz weiter aus, so könnte er heißen: Bewegung ist Kraft, Kraft ist Leben, Turnen ist Leben. Leben muß beim Turnen herrschen, die Schüler müssen möglichst viel in Bewegung gesetzt werden, es muß „Leben in die Bude“ gebracht werden. Daher muß man fortgesetzt auf Methoden sinnen, diesem Grundsatz gerecht zu werden. Es brauchen nicht viel verschiedene Übungen in der Stunde ausgeführt zu werden, diese aber intensiv. Auch hier verwirklicht sich wieder das *non multa sed multum*! Zwar nicht vielerlei, doch aber viel soll geturnt werden. So ist bei den Freiübungen

zu beachten, daß das Üben zunächst auf Kommando, dann nach Zählen geschieht; endlich ist aber die taktmäßige Ausführung sehr zu empfehlen.

Und das, was in der Stunde geturnt wird, muß Hand und Fuß haben, muß im Zusammenhang stehen; es muß eine Kette bilden, von der man aus der Mitte ein beliebiges Stück nicht wegnehmen kann, ohne das Ganze zu beschädigen. Es muß in Gruppen geturnt werden. Das ist ein zweiter Grundsatz, und der muß auch besonders bei den Freiübungen beherzigt werden. Die Gruppe muß so zurecht gelegt werden, daß die wichtigsten Muskelgruppen möglichst des ganzen Körpers in Anspruch genommen werden, also außer den Arm- und Beinmuskeln auch die des Bauches, Rückens, Genicks. Unten habe ich eine Übungsgruppe entworfen. Sie besteht aus drei Hauptübungen mit den dazugehörigen Vorübungen und sich anschließenden Ordnungsübungen. Jede einzelne Hauptübung mit dem Dazugehörigen ist genügend Stoff für eine Stunde; in der vierten Stunde werden nur die drei Hauptübungen mit den Ordnungsübungen als eine Gruppe taktmäßig geturnt. In der fünften Stunde wird nochmals dasselbe wie in der vierten geturnt, doch mit der Abweichung, daß die ursprüngliche Übung mit der zweiten Zeit, mit dem Kumpfbeugen, begonnen wird, dann kommt die 3., 1. und 4. Zeit in der Reihenfolge. In der sechsten Stunde wird nochmals dasselbe geübt, doch jetzt so, daß mit der ursprünglich 3. Zeit, mit der tiefen Kniebeuge, begonnen wird, dann die 1., 2. und 4. Zeit angefügt wird. So hat man gut für sechs Stunden Übungsstoff an der einen Gruppe. Vorteilhafter jedoch ist, die ganze Gruppe in Vor-, Seit- und Rückwärtsbewegung in einer Stunde schnell durchzuturnen und in den folgenden die Gruppe zu wiederholen, zu befestigen und zu verändern; denn die Seit- und Rückwärtsbewegung lehnt sich meist analog an die Vorwärtsbewegungen an. In diesem Sinne sind auch die anderen Übungsgruppen angelegt.

Die taktmäßige Ausführung geschieht im Marschtempo, im $\frac{4}{4}$ Takt, so daß in der 1. Zeit des Taktes die Bewegung ausgeführt wird, während in der 2., 3. und 4. Zeit in der eingenommenen Haltung verharret wird. Es umfaßt demnach eine Hauptübung links ausgeführt = 16 Taktzeiten, rechts = 16 Zeiten, die dazugehörige Ordnungsübung 16 Zeiten, in Summa $3 \times 16 = 48$ Taktzeiten. Nun kann noch ein übriges getan werden, indem man ein dazu passendes Lied mit 48 Taktzeiten singen läßt, z. B. „Hinaus in die Ferne.“ Das läßt sich so machen, daß, während die eine Hälfte turnt, die andere singt und umgekehrt. Es sollte beim Turnen überhaupt viel gesungen werden. So hat man an 12—15 derartig angelegten Übungsgruppen mit reichlicher Abwechslung Stoff genug an Freiübungen für das ganze Schuljahr.

Freiübungen sollte man in keiner Turnstunde wegfallen lassen. Sie sind ein Hauptbestandteil jeder Turnstunde. Dieselben sind vornehmlich als Massenübung zum Massenturnen geeignet, und ein solches soll in erster Linie betrieben werden und nicht ein Riegenturnen. Wohl sollen wir im Geiste Jahns, des Alvaters der Turnerei, turnen, aber nach Spießscher Methode. Daher soll ein dritter Grundsatz lauten: Das

Turnen muß ein Klaffturnen sein. Da ist aber manchmal guter Rat teuer, wenn z. B. ein bestimmtes Gerät nur in einfacher Zahl vorhanden ist, also nur ein Springgestell, ein Bock, ein Reck usw., wie das leider noch gar zu oft anzutreffen ist, besonders auf dem Lande — auch anderswo! Übe die ganze Klasse nacheinander nur an dem einen Gerät, so käme jedes Kind die Stunde über 3—4 mal an die Reihe, eine Übung zu machen. Und das wäre doch zum Sterben langweilig! Unten werde ich ein Klaffturnen an einem Springgestell schildern, das ich erprobt habe und recht sehr weiter empfehlen kann.

Übungsgruppe für Freiübungen.

Jede Übung wird links wie rechts geturnt.

A. (Vorwärtsausführung.)

Vorübungen:

- I. Übg. 1. Ausfall links vorw. u. Arme vorw. aufschwingen.
2. Grundstellung. (3., 4. rechts.)
- II. „ 1. Rumpfbeugen vorw. u. Hüftstütz. (Kopf beugt mit.)
2. Grdstllg.
- III. „ (Übg. I. u. II. verbunden.)
1. Ausfall I. vorw. u. Arme vorw. aufschwingen.
2. I. Fuß zur Grdstllg.; Rumpfbeugen vorw. u. Hüftstütz.
(Die Arme schwingen durch die Vorhebbalte ab.)
3. wie 1. Zeit.
4. Grdstllg.
- IV. „ (Vorher Hüftstütz einnehmen, z. Schluß Hände ab.)
1. tiefe Kniebeuge u. Arme vorw. strecken.
2. Kniestrecken u. Hüftstütz.
- V. „ (Übg. II. u. IV. verbunden.)
1. Rumpfbeugen vorw. u. Hüftstütz.
2. tiefe Kniebeuge u. Arme vorw. strecken.
3. wie 1. Zeit, 4. Grdstllg.

Hauptübung: (Übg. I., II. u. IV. verbunden.)

- VI. Übg. 1. Ausfall I. vorw. u. Arme vorw. aufschwingen.
2. I. Fuß z. Grdstllg. Rumpfbeugen vorw. u. Hüftstütz.
3. tiefe Kniebeuge u. Arme vorw. strecken.
4. Grdstllg.

Ordnungsübung im Anschluß hieran:

4 Schritte vorwärts, auf 4 links um; dasselbe wird 4 mal geübt, dann stehen die Schüler, nachdem sie im Quadrat geschritten sind, wieder auf ihrem ursprünglichen Platz.

Hauptübung und Ordnungsübung werden im Wechsel mehrmals hintereinander geübt.

B. (Seitwärtsausführung.)

Die Vorübungen lassen sich analog A aus der folgenden Hauptübung leicht herausfinden.

Hauptübung: (Übg. I., II. u. IV. verbunden.)

- VI. Üb. 1. Ausfall l. seitw. u. Arme seitw. ausschwingen.
 2. l. Fuß z. Grdstlg., Rumpfbeugen seitw. u. Hüftstüz.
 (Kopf beugt mit, Arme durch die Seithebehalte abschwingen.)
 3. tiefe Kniebeuge u. Arme seitw. strecken.
 4. Grdstlg.

Ordnungsübung:

- 4 Schritte vorw. mit linksum kehrt auf 4.,
 8 Schritte vorw. mit linksum kehrt auf 8.,
 4 Schritte vorw.

C. (Rückwärtsausführung.)

Die Vorübungen wieder analog A aus der folgenden Hauptübung:
 (Üb. I., II. u. IV. verbunden.)

- VI. Üb. 1. Ausfall l. rückw. u. Arme rückw. schwingen.
 2. l. Fuß z. Grdstlg., Rumpfbeugen rückw. u. Hüftstüz.
 3. tiefe Kniebeuge u. Arme aufw. strecken.
 4. Grdstlg.

Ordnungsübung:

2 Geschritt Schottischhüpfen (= Schrittwechselgang oder Kniebü-
 hüpfen mit nochmaligem Aufhüpfen, so daß der Gang zweizeitig wird).
 l. u. r. = 4 Taktzeiten, im Wechsel mit 2 Geschritt Tupsengang l. u.
 r. = 4 Taktzeiten, in der letzten Zeit linksum kehrt und dasselbe
 ganz wiederholen = 16 Beiten.

Freispringen an nur einem Springgestell.

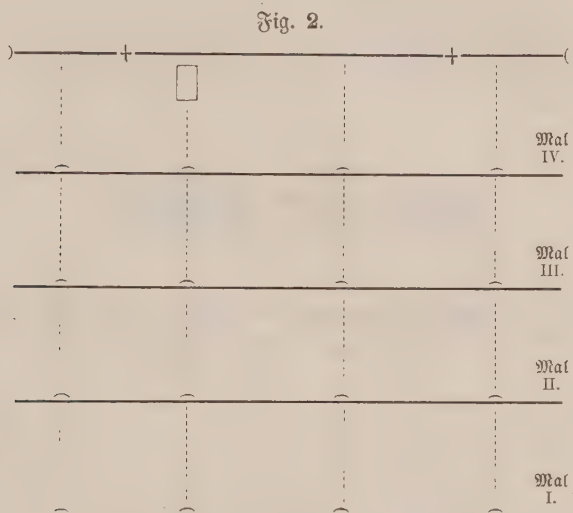
Gesetzt, die Turnklasse betrüge 48 Schüler. Sie wird in 4 Kie-
 gen von je 12 Mann gebildet. Die Springständer werden, soweit es
 geht, auseinander gestellt. Damit ist die Möglichkeit gegeben, daß 2
 Schüler nebeneinander springen können, der eine benutzt das nur ein-
 mal vorhandene Springbrett, der andere springt ohne Brett. Links,
 ebenso rechts von den Ständern werden in gleicher Höhe mit der Schnur
 2 Stäbe lose gehalten, die immer zu beschaffen sind, Zeigestock, Rohr-
 stock, Spazierstock, über die springt auch je ein Schüler ohne Brett.

Fig. 1.



2 und 5 sind Springständer, 4 ist die Springschnur, 3 ist das
 Springbrett, 1 und 6 sind die von den Schülern gehaltenen Stäbe.
 Die punktierten Linien sind die Anlaufbahnen. Den Hochsprung lasse
 ich nur mit 3 Schritt Anlauf üben; wer darin geübt ist, hat sich einen
 sicheren Absprung angewöhnt und springt ebenso hoch wie mit langem
 Anlauf. Anders verhält es sich beim Weitsprung. Nach obigen Aus-
 führungen können jetzt bereits 4 Schüler nebeneinander springen; doch

damit nicht genug. Die 3 Schritt Anlauf, dazu der Sprung, nehmen eine Länge von ungefähr 5 gewöhnlichen Schritten ein. Nun bestimme ich auf der Anlaufbahn nach Belieben 4 oder mehr Mallinien, von je 5 Schritten Abstand. Fig. 2. Auf Mallinie I treten die ersten 4 Schüler an.



Beim ersten gegebenen Zeichen springen sie mit 3 Schritten und einem Sprung bis auf Mal II; während der Zeit sind auf Mal I die folgenden 4 angetreten. Beim zweiten Zeichen springen jetzt schon 8 Schüler usw. So können, wie die Zeichnung ergibt, 16 Schüler — die Zahl ließe sich noch beliebig vermehren — zu gleicher Zeit springen. Rechnen wir die 4 Neuantretenden und die 4, die sich auf ihren Platz begeben nach den Sprüngen, hierzu, so sind die Hälfte der Schüler stets tätig. Da gibt es kein Müßigsein, kein langes Besinnen; es wird frisch geturnt. Um die Schüler an ein „Stehen“ nach dem Sprung zu gewöhnen, lasse ich sie in der tiefen Kniebeuge mit Vorhebbalte der Arme nach dem Sprunge so lange verharren, bis das Kommando — auf! gegeben wird. Die Reihen wechseln jedesmal mit der Anlaufbahn, damit jede auch am Springbrett üben kann. Das Springen ohne Brett ist das natürliche. Ähnlich könnte beim Weit-, auch Hochspringen verfahren werden.

(Schluß folgt.)

Blüten und Früchte.

„Die Schule, wie sie heute besteht, ist eine Art Forstkultur, und die einzelnen Klassen bedeuten Schonungen verschiedenen Alters. Sieht man eine Kiefer, die sich frei nach allen Seiten hat entwickeln können, so wird man erfreut durch die kraftvolle Eigenart dieses Baumes, den man dann gar wohl mit der südlichen, um so vieles berühmteren Pinie vergleichen kann. In der Schonung

aufgewachsen aber werden alle Stämme gleich lang und schlank und ebenmäßig und sind oben mit einem öden grünen Büschel versehen, aber sie geben ein vorzügliches Nutzholz. Das gleiche erzielt auch die Schule. Sie drückt die Begabten herab zur schönen goldenen Mittelmäßigkeit und zerrt die minder Begabten zu dieser begehrenswerten Stufe empor. Und wie das Auge des Forstmannes lacht, wenn er so eine gut bestandene Schonung betrachtet, wo ein Baum aussieht wie der andere, so freut sich auch der richtige Schulmeister, wenn er seine schöne, gleichmäßige Schar an die nächste Klasse abliefern kann. Dieses Forstmeisterprinzip mag wohl ganz gut und nützlich sein, aber richtige Kiefern sind das nicht mehr, die man dort erzielt, sondern Bauholzandidaten.“

H. Seidel.

Aus der Schule.

Betrachtung eines lyrischen Gedichts.

Von Rektor Lohoff, Stargard.

Vor bemer kung: Wenn auch manche Pädagogen der Ansicht sind, ein lyrisches Gedicht bedürfe keiner besonderen Behandlung, sondern werde durch kurze Einführung und gutes Vorlesen (Vor sprechen) am besten an die Kinder herangebracht, so darf man doch anderseits nicht verkennen, daß selbst in den landläufigen lyrischen Gedichten unserer Lesebücher viele abstrakte Stellen vorkommen, denen eine angemessene Erklärung not tut. Zerpflückung und Wortklauberei schaden dem wahren poetischen Genuß allerdings sehr. Man gelangt besser zum Ziele, wenn man, wo es angeht, dem lyrischen Inhalte einen epischen Hintergrund durch die Beziehung der abstrakten Gedanken auf bestimmte Personen, Tatsachen, Ereignisse verleiht. Wie das zu verstehen ist, soll der nachstehende Entwurf zeigen.

Gedicht: Wenn du noch eine Heimat hast.

Von Albert Träger. (Girts Lesebuch B. VI. 152.)

Leitgedanke: Wie es zwei Wanderern ergeht, die nach langem Aufenthalte in der Fremde in die Heimat zurückkehren.

Besprechung: Warum waren die beiden Wanderer in die Fremde gezogen? (Welt sehen, Land und Leute kennen lernen, Arbeit suchen, Kenntnisse sammeln, Handwerk ausbilden, Geld verdienen u. a.) Wie ist's ihnen ergangen? (Erst gute Arbeit, guten Lohn, gesund und froh, Verlockung, schlechte Gesellschaft, Verschwendung, Hab und Gut zugefressen, krank, Todesgefahr, Genesung, Reue, Heimweh, bange Gedanken an die Heimat, an die Eltern, ob sie noch leben? — Entschluß, die Heimat wiederzusehen.) Wie führen sie den Entschluß heimzukehren aus? (Eilig wird der Kasten gepackt, Stab zur Hand, flüchtig ausgesprochen, warum aber zu Fuß?) Welche Gedanken regen

sich im Herzen? (Leben Vater und Mutter noch? wo weilen die Geschwister? habe ich noch ein Vaterhaus? usw.)

Erzähle zusammenhängend, wie es unseren Wanderern in der Fremde erging!

Nun treten sie in den Heimort ein. Welche Erfahrung machen sie? (Viel verändert, neue Häuser und Straßen, fremde Leute usw.) In einer Ecke trennen sie sich, um das Vaterhaus aufzusuchen. Wir folgen dem einen; bald steht er vor dem kleinen Häuschen seiner Eltern; mit beklommenem Herzen tritt er ein. Da merkt er erst, wie arm er ist; warum wohl? (Haus still und einsam, keiner tritt ihm freundlich entgegen, keins seiner Geschwister, nicht Vater und Mutter; wo sind sie? gestorben etwa?) Doch da tut sich die Thür auf, ein freudiger Schrei! — Erkläre das! (Sein Mütterchen lebte noch, lief ihm entgegen, umarmte ihn, weinte Freudentränen, ihre Lippen bewegten sich leise, Gott dankend, den Sohn segnend.) War er wirklich so arm, als er erst glaubte? (Nein, nur Hab und Gut hat er verloren im fremden Lande; aber er besitzt noch ein Heim und ein liebes Mutterherz; darum ist er reich.) Welchen Segen aber wird ihm die Heimat bringen? (Kummer und Trübsal verschwinden; er faßt neuen Lebensmut, greift von neuem sein Werk an, sorgt für die Mutter, freut sich seines Glückes u. a.)

Fasse alles zusammen, was du von dem Schicksal dieses Wanderers in der Heimat weißt!

Ob es dem andern Wanderer ebenso erging? Ach nein, viel trüber und trauriger! Wieso? (Seine Eltern tot, in seinem Vaterhause fremde Leute, kennen ihn nicht, fertigen ihn kurz und kalt ab.) Was fängt er nun an? (Er geht zum Kirchhofe, Totengräber zeigt ihm das Elterngrab; dieser erzählt ihm, wie seine Eltern kurz nacheinander gestorben sind und eine Ruhestätte nebeneinander gefunden haben; am Grabeshügel kniet er nieder, grenzenlos traurig weint er seinen Schmerz aus.) Und siehe, wie wirkt dieses stille Stündlein am Elterngrave auf sein Herz? (Tröst zieht ein, vergißt die Welt um sich, möchte sich nicht von hier trennen, in der Welt ist ihm nichts geblieben als diese kleine Stelle, wo er sich ausweinen und Trost finden kann.) Warum findet er gerade hier Tröstung und Labung für sein armes Herz? (Hier ruhen die Herzen, die ihn am meisten liebten; es ist ihm, als könnte er mit ihnen sprechen; aus ihren Worten glaubt er Trost und Freude zu hören.)

Erzähle von dem Schicksal des zweiten Wanderers in seiner Heimat!

Was ein neuerer Dichter (Albert Träger) diesen beiden Wanderern in einem schönen Gedichte zuruft, wollen wir jetzt hören!

Gedichtsdarbietung durch Deklamation!

Nachlesen der Schüler! Lies, was der Dichter dem ersten Wanderer zuruft! (Str. 1—3.) Lies, was er dem zweiten ans Herz legt! (Str. 4—5.)

Bezugnahme auf ähnliche poetische Stoffe.

Erinnert euch jetzt eines kürzlich betrachteten Gedichtes, dessen zweite Strophe auch die Heimat ins rechte Licht stellte! Sprecht sie! („Ach, wie trüb ist meinem Sinn usw.“) Wo fand doch der zweite Wanderer Trost und Frieden? Welche Stelle eines bekannten Gedichtes spricht denselben Gedanken aus? („Und hast du keine Mutter mehr usw.“) Zwar wollte einst ein heimkehrender Wanderer nicht glauben, daß ein kleines Grab die große Mutterliebe einschließen könne. Welches Gedicht erzählt davon? („Beim Totengräber klopft es an —“.) Erzähle uns kurz den Inhalt! — Dann haben wir aber auch ein schönes Lied von der lieben Heimat gesungen. („Traute Heimat meiner Lieben —“.) Welchen Zweck haben die Dichter all dieser herrlichen poetischen Gaben im Auge gehabt? (Sie wollten Heimat, Vaterhaus, Eltern preisen.) Wie können wir mit Recht allen zurufen, die noch das Glück haben, eine Heimat zu besitzen?

Hauptgedanke: Wohl dem, der noch Heimat und Eltern hat!

Verwertung: 1. Warum ist der glücklich zu preisen, der noch eine Heimat hat?

2. Vergleiche die Heimat mit der Fremde!

3. Wie wirkt die Heimat auf den traurig heimkehrenden Wanderer?

4. Schildere den Wanderer am Elterngrabe!

Schutz der nützlichen Vögel.

Lektion für die Oberstufe im Anschluß an die vom Ministerium für Landwirtschaft, Domänen und Forsten veröffentlichte „Anleitung zur Ausübung des Schutzes der heimischen Vogelwelt“.

Von Lehrer Albrecht Brinkmann, Dortmund.

Ziel: Wir wollen lernen, welchen Nutzen uns die Vögel gewähren und was wir zum Schutze derselben tun sollen.

I. Über den Nutzen der Vögel.

Welche nützlichen Vögel sind euch bekannt? Die Kinder zeigen die ihnen bekannten Vögel auf der ausgehängten Vogelfarte und nennen sie. Worin besteht der Nutzen, den uns die Vögel gewähren? (Vertilgen die schädlichen Insekten.) Warum haben wir denn die Insekten zu fürchten? (Zerstören die ganze Pflanzenwelt.) Wir wollen das im einzelnen nachweisen. Alle Teile der Pflanzen werden gleicherweise von den Insekten befallen.

Welche Teile der Pflanzen werden von manchen Insekten befallen? (Blätter.) An welchen Pflanzen hast du diese Beobachtung schon gemacht? (Kohl und Kappus — Raupen des Kohlweißlings; Stachelbeersträucher — Raupen des Stachelbeerspanners; Kartoffeln — Koloradokäfer; Obstbäume — Raupen des Frostspanners; Kiefern —

Kiefernspinner und Kieferneule; Laubbäume — Maikäfer.) Welche Teile der Pflanzen gefährden andere Insekten? (Blüten und Früchte.) An welchen Pflanzen hast du das beobachtet? (Larven des Apfelblütenstechers zerstören die Apfelblüten; Larven des Haselnußbohrers die Haselnüsse [taube Nüsse!]; Larven des Kornkäfers das in Scheunen und Speichern aufbewahrte Korn [Kornwurm!]; Erbsenwickler — Erbsen; Pflaumenwickler — Pflaumen.) Woran wagen sich sogar manche Insekten? (Stämme der Bäume.) Wie werden dadurch die Bäume? (Hohl.) Nenne Insekten, welche die Baumstämme zerstören! (Weidenbohrer, Hirschkäfer, Borkenkäfer.) Ja, nicht einmal die im Dunkel der Erde befindlichen Wurzeln der Pflanzen bleiben von ihnen verschont. Welche Insekten kennst du, die die Wurzeln der Pflanzen verzehren? (Engerlinge.) Als was für Tiere habt ihr also die meisten Insekten kennen gelernt? (Sehr schädliche Tiere.) Was zerstören sie? (Pflanzenwelt.) Wie können wir deshalb die Insekten mit Recht bezeichnen? (Zerstörer der Pflanzenwelt.) Erzähle, welchen Schaden die Insekten der Pflanzenwelt zufügen!

Was können wir Menschen gegen das Heer der schädlichen Insekten unternehmen? (Wenig oder gar nichts.) Warum nicht? (Unmöglich, vermehren sich ungeheuer.) Da können wir mit Recht sagen: „Mit unserer Macht ist nichts getan; wir sind gar bald verloren!“ Wer sind aber die Streiter, die uns in diesem Kampfe zu Hilfe kommen? (Vögel.) Warum sind sie von der Natur zu diesem Kampfe gezwungen? (Ernähren sich von den Insekten.) Gewaltig räumen unsere Säger in Wald und Feld unter den Insekten auf. Unglaublich groß ist die Zahl der Raupen und Larven, die ein einziger Vogel vertilgt. Man hat beobachtet, daß ein gefangenes Rotschwänzchen in einer Stunde nicht weniger als 300 Räupchen verzehrte. Ein Ruckuck vertilgte in derselben Zeit 100 haarige Raupen. Wiederhole!

Wir wollen einmal nachrechnen, welchen Wert ein einziges Vogelnest hat! Nehmen wir einmal ein Nest mit 5 Jungen an. Jedes Junge braucht täglich etwa 50 Raupen. Wieviel macht das auf das ganze Nest in einem Tage? (250 Raupen.) Die Jungen müssen etwa 30 Tage von den Alten gefüttert werden. Wieviel Raupen verzehren also die 5 jungen Vögel in dieser Zeit? (7500 Raupen.) Welch unermesslichen Schaden hätten aber diese 7500 Raupen anrichten können! Nehmen wir an, jede Raupe hätte täglich nur eine einzige Apfelblüte verzehrt. Wieviel Blüten wären ihnen dann in den 30 Tagen zum Opfer gefallen?

($30 \cdot 750 = 225\,000$ Blüten.) Nehmen wir weiter an, daß von 10 Blüten immer nur eine Frucht brächte. Um wieviel Äpfel hätten uns dann die Insekten geschädigt? ($225\,000 : 10 = 22\,500$ Äpfel.)

Ihr könnt zu Hause nachrechnen, welchen Geldwert diese 22 500 Äpfel haben. Soviel ist dann ein Vogelnest wert.

Berechne noch einmal den Wert eines Vogelnestes!

Welche Folge würde es haben, wenn keine Vögel vorhanden wären? (Insekten würden überhand nehmen.) Welche weitere

Folge würde das auf die Pflanzenwelt haben? (Würde untergehen.) Welchen Einfluß würde der Untergang der Pflanzenwelt auf Menschen und Tiere haben? (Menschen und Tiere würden verhungern.) Daraus ersieht ihr, welch große Bedeutung die Vögel im Haushalte der Natur haben. In neuerer Zeit hat man die Beobachtung gemacht, daß die schädlichen Insekten sich ungeheuer vermehrt haben, so daß berechtigter Grund zu ernstestem Besorgnis vorhanden ist. Welches mag der Grund dafür sein? Wodurch kann es besser werden? Welche Pflicht erwächst daraus für uns? (Vögel zu schützen.) Gesamtzusammenfassung.

II. Über den Schutz der Vögel.

Teilziel: Wir wollen nun lernen, auf welche Weise wir unsere nützlichen Vögel schützen können.

Zunächst wollen wir sehen, was wir zum Schutz der Vögel nicht tun sollen und sodann das, was wir zu ihrem Schutze tun sollen. Wie werden wir das erstere nennen? (Verbote.) Wie das letztere? (Gebote.) Was werden wir also zum Schutze unserer Vögel anstellen? (Verbote und Gebote.)

A. Verbote.

I. Welches Verbot zum Schutze unserer Vögel können wir da wohl zuerst aufstellen? [Denke an das 5. Gebot!] (Töte keine Vögel!) Fange das Verbot mit den Worten „Du sollst“ an! (Du sollst keine Vögel töten!) Wer sind in der Regel diejenigen, die Vögel töten? (Böse Knaben.) Wem muß man also dieses Verbot besonders eindringlich einprägen? (Knaben.) Auf welche Weise werden Vögel getötet? (Schießen, leichtsinniges Werfen, Schleudern.) Was mag diese Knaben dazu bewegen, die Hand gegen die Vögel zu erheben? (Leichtsinn, Lust am Morden.) Urteile über die Handlungsweise solcher Knaben! Was für eine Gesinnung zeigen sie? (Rohe.) Gegen welches göttliche Gebot versündigen sie sich? (5. Gebot.) Zusammenfassung.

Und doch dürfen, ja müssen wir einige Vögel töten. Welche meine ich? (Schädliche Vögel.) Wir müssen also unser vorhin aufgestelltes Verbot einschränken. Wie muß es lauten? (Du sollst keine nützlichen Vögel töten!) Nenne schädliche Vögel! (Elster, Sperber, Eichelhäher, Würger [Neuntöter!], Kollrabe, Habicht, Uhu usw.) Worin besteht der Schaden, den diese Vögel anrichten? (Überfallen kleinere Singvögel und plündern ihre Nester.) Was ist uns also in bezug auf die schädlichen Vögel gestattet? (Dürfen sie töten.) Auf welche Weise soll das geschehen? (Schießen, Fangen in Fallen.) Die Fangeisen der Fallen sollen jedoch so eingerichtet sein, daß die Fänge der gefangenen Vögel nicht durch dieselben zerschmettert werden. Wodurch kann das verhindert werden? (Umwickeln die Fangeisen mit Hanf oder Zeug.) Zusammenfassung.

Vorhin behaupteten wir, daß hauptsächlich nur rohe, mordlustige Knaben sich des Vogeltötens schuldig machen. Leider gibt es aber auch Erwachsene, welche Vögel scharenweise fangen und töten, um sie als Bekebbissen in den Handel zu bringen. In welchem Lande wird der Vogelfang jagdgemäß ausgeübt? (Italien.) Zu welchen Zeiten werden dort die Vögel besonders gefangen? (Frühjahr und Herbst zur Zeit des Durchzugs.) Wie manche Nachtigall, die bei uns im grünen Hag ihren melodischen Nachtgesang erschallen ließ, wie manch trautes Schwälblein, das in unsers Hauses Frieden sein Heim aufgeschlagen hatte, wie viele hunderte, ja tausende unserer besten Sänger in Wald und Feld haben in den Fangnetzen der italienischen Vögelfänger ihr trauriges Ende gefunden. Ob das in unserm Vaterlande auch gestattet ist? (Nein.) Der Staat schützt unsere Vögel durch das Vogel-schutzgesetz. Dasselbe bestimmt, daß derjenige, welcher vögel fängt oder tötet, mit einer Geldstrafe bis zu 60 M. bestraft werden muß.

II. Welches weitere Verbot zum Schutze unserer Vögel können wir aufstellen? [Denke an die Wohnung der Vögel!] (Du sollst die Nester der nützlichen Vögel nicht zerstören!) Wem müssen wir auch dieses Verbot wieder besonders einschärfen? (Knaben.) Es gibt rüde Burschen, die mit wahrer Wollust Vogelnester zerstören. Kein Baum ist ihnen zu hoch, sie kommen hinauf; kein Strauch ist ihnen zu dicht, sie wissen hindurch zu kriechen; keine Höhle ist ihnen zu eng, sie kommen mit ihren Diebsfingern hinein. Als was können wir das Nest des Vogels bezeichnen? (Wohnung.) Was raubt der also dem Vogel, der sein Nest zerstört? (Wohnung.) Betrachte dir einmal ein Vogelnest genauer! Hier seht ihr das kunstvolle Nest eines Pirols! Wieviel Hälmchen und Härchen haben die Vöglein mit Mühe und Emsigkeit zusammentragen müssen, um ihr kleines Häuschen zu zimmern! Ist es nicht vollkommen ohne Tadel, nicht zu groß und nicht zu klein, nicht zuwenig und nicht zuviel? Mußt du nicht staunen über die kunstvolle, zweckdienliche Anlage desselben? Mach's dem Vogel einmal nach und versuche, mit deinen 10 Fingern ein einfaches Nestchen herzustellen! Du wirst bald inne werden, daß es unmöglich ist. Und ein solch kunstvolles Häuschen willst du mit rauher Hand zerstören! Denke dir einmal, dein Vater hätte sich ein eigenes Häuschen gebaut und wohnte in Glück und Frieden mit seiner Familie darin. Und nun kämen plötzlich in der Nacht Strolche, drängen gewaltsam in euer Häuschen ein, raubten alles, mekelten euch Kinder nieder und legten dann das Haus in Schutt und Asche. Ich sehe es euren Mienen an, daß ihr empört seid über eine solche Räuberbande. Aber gemach! Ist ein Nestzerstörer nicht ebenso grausam und roh wie diese Räuber und Mörder? Wer als Kind mit rauher Hand und kaltem Herzen hilflose, nackte Vöglein töten kann, der ist auch später zu den schlimmsten Mordtaten fähig. Sung gewohnt — alt getan! Wie sollt ihr euch nun verhalten, wenn ihr zufällig auf euren Spaziergängen durch Wald und Feld Vogelnester findet? (Nicht zer-

stören, auch nicht stören, keinem zweiten das Nest verraten.)
 Mache es so, wie der Knabe am Vogelnest! Wie verhielt er sich?
 (Er blieb von fern stehen.) Hört folgendes Gedicht:

Das Vogelnest (Rud. Löwenstein).

„Nun sieh, lieb Schwesterchen, sieh nur hin!
 Ein Nest! Sechs Bögglein sitzen drin!
 Die Mutter, sie flattert soeben hinaus, —
 nun nimm' ich die Kleinen mit mir nach Haus.“
 „Ach, laß du ruhn die zwitschernde Brut;
 auch die Bögglein stehen in Gottes Gut,
 und wie uns die Mutter zu Hause bewacht,
 so nimmt auch der Vogel die Kleinen in acht.
 Und die Englein, von denen uns Mutter sprach,
 daß sie um uns schweben und bleiben wach
 bei allem, was wir reden und tun,
 wenn wir spielen oder im Bettlein ruhn,
 die Englein sprechen: „Wir freuen mit euch
 uns auch an den Bögglein im grünen Gesträuch.
 Darum lasset sie still bei der Mutter im Nest;
 denn Gott, der alles gedeihen läßt,
 sorgt auch für die Bögglein aufs allerbest!“

III. Noch ein Verbot zum Schutz unserer Vögel können wir aufstellen. [Denke an die Bögglein im Käfig!] (Du sollst keine Vögel gefangen halten!) Welche Vögel werden meist gefangen gehalten? (Singvögel.) Aus welchem Grunde hält man sie gefangen? (Erfreuen an ihrem Gesange.) Wie wollen wir uns dazu stellen! Urteile über die Absicht der Leute, welche Vögel des Gesanges wegen gefangen halten? (Nicht zu verurteilen.) Und doch, meine ich, ist es nicht natürlich. Warum nicht? (Vogel gehört in die freie Natur, wofür er geschaffen ist.) Denke dir nur, du würdest lebenslang im engen Käfig bei Wasser und Brot gefangen gehalten. Meinst du nicht auch, daß ein Vögelchen, daß traurig und wehmütig hinter dem Gitter seines Kerkers sitzt und draußen das Jubilieren und Tirilieren seiner Genossen vernimmt, Sehnsucht hätte nach Freiheit, Licht und Leben? Anders ist es freilich mit den Vögeln, die als Stubenvögel nie die freie Natur kennen gelernt haben. Welche meine ich? (Kanarienvögel usw.) Wohin mag der gehen, der sich am Gesange der Vögel ergötzen will? (Wald.) Was geben dort die lieblichen Sänger jeden Tag von früh morgens bis spät abends? (Freikonzert.)

Welche Verbote zum Schutze unserer nützlichen Vögel haben wir aufgestellt?

1. Du sollst keine nützlichen Vögel töten!
2. Du sollst ihre Nester nicht zerstören!
3. Du sollst sie nicht gefangen halten!

B. Gebote.

Vorhin haben wir gehört, was wir bezüglich des Vogelschutzes nicht tun sollen. Wovon werden wir nun hören? (Was wir tun sollen.) Wie nennen wir das? (Gebote.)

I. Welches Gebot können wir da wohl zuerst aufstellen? [Denke daran, daß viele Vögel keine Gelegenheit mehr zum Nisten haben!] (Du sollst für Nistgelegenheit sorgen!) Worin nisten manche Vögel? (In Höhlen der Bäume und Mauern, sowie in Erdhöhlen.) Nenne solche Vögel! (Star, Meisen, Spechte, Eulen, Mauersegler, Bachstelze u. a. m.) Worin nisten andere Vögel? (In Bäumen und Sträuchern oder auf dem Erdboden.) Nenne solche Vögel! (Alle Finken, Drossel, Amsel, Goldammer, Hänfling, Zeisig, Zaunkönig, Nachtigall, Grasmücke u. a. m.) Wie werden wir diejenigen Vögel nennen, welche in Höhlen nisten und brüten? (Höhlenbrüter.) Wie nennen wir dagegen die Vögel, welche im Freien nisten und brüten? (Freibrüter.) Zusammenfassung.

Wie können wir nun die Gelegenheit zum Nisten vermehren? Denken wir zunächst an die Höhlenbrüter! Welche Bäume haben in der Regel Höhlen? (Faule Bäume.) Was geschieht aber meistens, sobald sich zeigt, daß ein Baum anfängt hohl zu werden? (Gefällt.) Welche Folge hat das auf die Nistgelegenheit der Höhlenbrüter? (Wird immer geringer.) Welchen Einfluß hat das auf die Vogelwelt, wenn nichts dagegen geschieht? (Werden unsere Gegend verlassen.) Wie können wir das wirksam verhindern? (Bringen Nistkästen an.) Beschreibe ein Nistkästchen! (Besteht aus Brettchen oder Rindenstücken, rund oder eckig, Dach, Flugloch, Sitzstange.) Wo werden dieselben angebracht? (Bäume, Häuser.) Welche Erfahrung hast du jedoch manchmal gemacht? (Nistkästen wurden nicht von den Vögeln bezogen. Woher mag das kommen? (Nistkästen paßten den Vögeln nicht.) So ist es. Die aus Brettern oder Rindenstücken zusammengefügte Nistkästen, wie sie seit langer Zeit im Gebrauch stehen, entsprechen dem natürlichen Bedürfnis unserer meisten Höhlenbrüter nicht. Ein großer Vogelfreund, Freiherr von Berlepsch, hat deshalb eine neue Art von Nistkästen hergestellt, welche von den Vögeln gern benutzt werden. Er hatte beobachtet, daß die verlassenen Wohnhöhlen der Spechte auch von andern Höhlenbrütern gern benutzt wurden. Diese Spechthöhle ahmte er deshalb innen und außen getreu nach, und er hatte darauf die Freude, daß Vögel verschiedener Arten die künstlichen Nisthöhlen ohne Scheu und Mißtrauen bezogen. Für die verschiedenen Arten der Höhlenbrüter fertigte er auch verschiedene, jeder Vogelart entsprechende Nisthöhlen an: im ganzen 6 verschiedene Sorten. Ich habe auch eine Berlepsche Nisthöhle mitgebracht. Beschreibe das Äußere derselben! (Stammstücke von etwa 1 Fuß Länge, länglich rund, Deckel als Dach, Flugloch, an der Rückseite 2 Schrauben zum Befestigen der Nisthöhle. (Ich öffne jetzt den oberen Deckel. Blickt in die Nisthöhle! Wie ist das Innere derselben beschaffen? (Innenraum ausgehöhlt, Ähnlichkeit mit einer Spechthöhle.) Was vermißt ihr äußerlich an der Nisthöhle? (Sitzstange.) Das ist mit Absicht geschehen, da die meisten Vögel sie nicht benutzen und sie nur dem Raubzeug dient. Wiederhole! Fasse zusammen, wie eine Berlepsche Nisthöhle eingerichtet ist!

Wo sollen nun die Nisthöhlen aufgehängt werden? (Wäldern, Obstgärten, Parkanlagen, Alleen usw. Was hat man dabei zu berücksichtigen? (Flugloch nach Osten gerichtet, am Stamm, nicht an schwanken Zweigen.) Was kann man tun, um Marder, Wiesel, Katzen und anderes Raubzeug fernzuhalten? (Umgibt das untere Stammende mit einem dichten Dornenkranz.) Zusammenfassung.

Auch den Freibrütern wird die Nistgelegenheit immer mehr genommen. Inwiefern? (Wälder werden ausgerodet, Unterholz beseitigt, Hecken durch Zäune von Draht oder Latten ersetzt.) So kommt es, daß auch unter den Freibrütern eine große Wohnungsnot herrscht. Viele von ihnen fliegen obdachlos umher, weil ihnen kein passendes Plätzchen zum Nisten mehr verbleibt. Wie kann man den Freibrütern nun neue Wohnungen schaffen? Was soll man nach Möglichkeit bestehen lassen? (Hecken.) Was soll ferner in unsern Wäldern nicht beseitigt werden? (Unterholz.) Den Höhlenbrütern kann leicht durch Anbringen von Nisthöhlen geholfen werden. Da kann jedermann, sogar ihr Kinder schon, tatkräftig mitwirken. Schwieriger ist es aber, die Wohnungsnot unter den Freibrütern zu mildern. Warum? (Jeder hat nicht eigene Wälder, Gärten.) Die Gemeinden aber könnten hier helfend eintreten. In jedem Dorfe finden sich größere oder kleinere Landstücke, die keinen Ertrag liefern; z. B. Steinbrüche, Lehm- und Sandgruben, steile Hänge, tote Winkel im Felde, in Gehöft und Gärten, Graben- und Uferböschungen. Hier pflanze man sogenannte Vogelschutzgehölze an, welche durch Stacheldrahtzäune unzugänglich gemacht werden müssen. Am meisten bewährt sich eine Mischpflanzung von Weißdorn, Weißbuche, Wildrose, Stachelbeeren, Holunder, Wacholder und Fichte. Die Wildrose pflanze man zaunartig an den Rand. Das Gehölz durchsetze man mit einigen Hochstämmen der Fläzie, Eberesche (Vogelbeeren!) und Eiche. Auf diese Weise werden sogenannte Vogelinseln geschaffen, in welchen viele hunderte von Freibrütern Unterkommen finden. Fasse zusammen, wie eine solche Vogelinsel eingerichtet sein muß. Wie lautet das erste Gebot, das wir vorhin aufstellten? (Du sollst für Nistgelegenheit sorgen!) Wie können wir diesem Gebote genügen bezüglich der Höhlenbrüter? (Nisthöhlen.) Wie bezüglich der Freibrüter? (Vogelinseln.) Zusammenfassung.

II. Welches weitere Gebot zum Schutze unserer nützlichen Vögel können wir aufstellen? [Denke an die zahlreichen Feinde der Vögel!] (Du sollst die Feinde der Vögel vertilgen!) Welches sind die bekanntesten Vogelfeinde? (1. Raubvögel: Habicht, Sperber, Elster, Eichelhäher, Würger u. a. m. 2. Raubtiere: Marder, Wiesel, Fuchs, Wildkatze, Iltis u. a. m.) Auf welche Weise vertilgt man am zweckmäßigsten die Raubvögel? (Schießen, Fangen in Fang-eisen.) Auf welche Weise die Raubtiere? (Fangen in Rast-fallen.) Was hast du freilich beim Vertilgen der Vogelfeinde zu beachten? (Daß die Tiere nicht gequält werden.) Sprichwort: Quäle nie ein Tier zum Scherz, denn es fühlt wie du den Schmerz!

Sollten sich einmal wildernde Hauskazen in den Kastenfallen gefangen haben, so soll man sie unverfehrt wieder freilassen, nachdem man sie durch Begießen mit kaltem Wasser eingeschüchtert hat. Wiederhole! Kazen sollen übrigens während der Vogelbrutzeit, mindestens aber während des Nachts eingesperrt werden. Zusammenfassung.

III. Noch ein Gebot zum Schutze unserer Vögel können wir aufstellen. [Denke an den Winter.] (Du sollst die Vögel im Winter füttern!) Warum ist das nötig? (Schnee, Eis, Raureif.) Für welche Vögel brauchen wir allerdings im Winter nicht zu sorgen? (Zugvögel.) Warum nicht? (Suchen wärmere Länder auf.) Welche Vögel sind also nur auf unsere Hilfe angewiesen? (Stand- und Strichvögel.) Nenne solche Wintergäste! (Haubenlerche, Kohlmeise, Drosseln, einige Buchfinken, Goldammer u. a. m.) Bis gegen Neujahr finden die Vögel eine stets gern genommene natürliche Kost in den Früchten verschiedener Bäume, Sträucher und Kräuter. Nenne solche! (Beeren der Eberesche und des Holunders, Früchte des Wegerichs.) Auf wessen Hilfe sind sie aber nach dieser Zeit angewiesen? (Der Menschen Hilfe.) Wenn dann Raureif, Glatteis oder starker Schneefall eintreten, dann leiden die armen Tierchen bittere Not. Vom Hunger getrieben, kommen sie dann in die Nähe der menschlichen Wohnungen und betteln flehentlich um Nahrung.

„Eingefroren jedes Körnchen,
jeder Futterplatz verschneit.
„Nur ein Krümchen, nur ein Krümchen!
flehn die Säger weit und breit.“

Auf welche Weise kannst du ihnen helfen? (Brotkrumen auf den Hof streuen.) Gewiß, so macht ihr es wohl alle und glaubt in genügender Weise für die hungrigen Gäste gesorgt zu haben. Aber weit gefehlt! Warum ist das nicht die rechte Art der Winterfütterung? (Viele Vögel kommen wegen ihres scheuen Wesens nicht hin.) Noch ein Grund! (Bei starkem Schneefall ist das Futter nicht mehr für die Vögel zugänglich.) Wer kann noch einen Grund angeben? [Denke an das Futter selbst!] (Vielen Vögeln behagt das Futter nicht.) Aus diesen drei Gründen könnt ihr nun selbst schließen, wie die Winterfütterung in rechter Weise ausgeübt werden muß. Die Kinder geben an, daß die Fütterung der Vögel nicht nur in Höfen, sondern überall da, wo Vögel in großer Anzahl sich aufhalten, zu erfolgen hat; also in Wäldern, Parkanlagen, größeren Gärten. Ferner finden sie, daß das Futter nicht frei ausgestreut werden darf, sondern daß die Futterplätze überdacht sein müssen. Bezüglich der Art des Futters macht der Lehrer folgende Bemerkungen: Für die größeren Vögel, z. B. Raben hänge man in größeren Waldgebieten Fleisch- oder Fettstücke, z. B. abgehäutete Fische, Kaninchen oder Teile derselben in die Bäume. Man schütze sie gegen Schnee dadurch, daß man sie mit Nadelreisig von oben und den Seiten her verblendet. Wiederhole! Für die kleineren Vögel erfolgt die Fütterung im

Futterhaufe. Als ständiges Futter reiche man feste Futterkuchen, die man sich aus einem Gemisch von Haas, Mohn, Sonnenblumenkernen, geriebener Semmel und etwas Hafer — zu 3 Theilen — und zerlassenen Rindertalg — zu 2 Theilen — selbst herstellen kann. Wiederhole! Fasse zusammen, auf welche Weise die Winterfütterung der Vögel geschehen soll!

Welche Gebote zum Schutze unserer nützlichen Vögel haben wir also aufgestellt?

1. Du sollst für Nistgelegenheit sorgen!
2. Du sollst alle Vogelfeinde vertilgen!
3. Du sollst die Vögel im Winter füttern!

Ihr habt nun die Verbote und Gebote über den Vogelschutz kennen gelernt. Wieviel Ver- und Gebote sind es? (3 Verbote und 3 Gebote.) Gib a) die Verbote, b) die Gebote an! Beherzigt sie wohl und vergeßt sie nimmer! „Seid aber Täter dieser Worte und nicht Hörer allein!“ Wie könnt ihr euch am Vogelschutze in wirksamer Weise betätigen? (Besprechend auf jüngere Geschwister und andere Kinder einwirken, sie vom Töten der Vögel und dem Zerstören der Nester abhalten, verwarnen oder beim Lehrer anzeigen, Aufhängen von Nisthöhlen, Anbringen von Dornreisig um solche Bäume, worin Vögel nisten, Einsperren der Kägen während der Nacht, Fütterung der Vögel im Winter usw.)

Iose Blätter.

I. Feriilleton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Biegler.

27. Ludwig Gallmeyer.

Ludwig Gallmeyer wurde am 7. Oktober 1865 zu Oberrad, einem Vororte von Frankfurt a. M., geboren. Er besuchte die dortige Schule, dann die Dr. Nägler'sche Handelsschule im benachbarten Offenbach und wurde in der Präparandenanstalt und dem Seminar zu Ussingen im Taunus für den Lehrerberuf vorbereitet. Nach dem Abgang vom Seminar erhielt er 1886 eine Lehrerstelle zu Oberrad. Nach sechszähriger Amtstätigkeit zeigten sich die ersten Symptome einer partiellen Muskellähmung, die langsam aber stetig fortschritt und nach 13 jähriger Amtstätigkeit seine Pensionierung notwendig machte. Seit dem Winter 1898 hat er Bett und Zimmer nicht mehr verlassen können, da die Beine vollständig den Dienst versagten.

Von der Außenwelt körperlich abgeschieden, wollte er wenigstens geistig im Zusammenhang mit ihr bleiben und bestrebte sich, die geistigen und idealen Strömungen der Gegenwart tiefer zu verstehen und zu erfassen. Eine Welt hatte er verloren, eine andere baute er in sich auf. Schon immer für Kunst und Literatur lebhaft interessiert, beschäftigte er sich namentlich mit dem Studium

der neueren Literatur, fand darin Genuß und tröstende Erquickung und schließlich auch den Mut zu eigener schriftstellerischer Betätigung.

Seine ersten Gedichte veröffentlichte er im „Allg. Schulblatt“ (Wiesbaden). Nachdem er eine Reihe literar-pädagogischer Arbeiten veröffentlicht, regte ihn das Preisausschreiben einer Frankfurter Zeitung zur Abfassung eines Frankfurter Romans „Uns Weiderecht“ an. Leider gelang es ihm nicht, den ausgesetzten Preis zu erwerben, diesen errang ein Roman, dessen Stoff der Gegenwart näher lag, doch erwarb die Zeitung „Uns Weiderecht“ und brachte die höchst beachtenswerte Arbeit im letzten Frühjahr zum Abdruck. Zwei Novellen, „Auf dem Mühlberg“ und „Letzter Liebesgruß“, und ein Roman „Im Zeichen des Sirius“ sind druckfertig und werden hoffentlich bald erscheinen können.

Unter dem Titel „Sommerernte“ veröffentlichte Gallmeyer soeben im Verlag von R. F. Pfau in Leipzig eine Sammlung seiner Gedichte, die in drei Abteilungen Lyrisches, Episches und Sprüche vereinigt. Sie legt von dem reichen Innenleben des Dichters und seiner poetischen Gestaltungskraft das schönste Zeugnis ab. Minderwertiges ist von der Aufnahme ausgeschlossen worden; doch hätte auch „Gestörte Andacht“ noch fortbleiben sollen. Wir lassen zur Empfehlung einige Proben folgen.

Liebesrosen.

(N. a. D. S. 22.)

Ein Rosenbäumchen im Garten
Pflanzt ich an sonnigem Ort,
Konnt' kaum die Zeit erwarten,
Bis es erblühet dort.

Doch die ich wollte schmücken
Mit einem duftgen Strauß
In hoffendem Entzücken
Zog in die Welt hinaus . . .

Nun sprengt's der Knospen Hüllen
Zu roter Blütenpracht,
Und Bonnedüfte füllen
Die Lüfte Tag und Nacht.

Was taugen mir nun die Rosen
Mit ihrem Blütenmeer —?
Hab' nun kein Lieb zum Rosen,
Hab' keine Freude mehr.

Osterfeier.

(N. a. D. S. 7.)

Felbein wir schritten zwischen Saatenmoos . . .
Die Hände fanden sich ohn vieles Suchen,
Und Worte, die längst reif wir in uns trugen —
Sie brachen selig ihren Mutterchoß.

Es war, als ob in einem Heiligtum
Wir pilgerten — so keusch, so kindlich
Erglühnten unsre Seelen, und was sündlich
An unserm Fleisch, ward stumm . . .

Auf einem Hügel lag ein grauer Opferstein,
Einst Ostara geweiht im Benzenzüden . . .
Dort knieten nieder wir mit feuchten Blicken
Und segneten uns ein . . . allein . . .

Und schwangre Höhendüfte senkten sich herab
Und hüllten weltfern uns in Osterschauer . . .
Weit, weit erhallte die Karfreitagstrauer . . .
Das ganze All ein sieggeöffnet Grab.

Waldestille.

(N. a. D. S. 36.)

Auf Moos und Blumen lieg' ich ausgestreckt
Im Schatten einer dunklen Konifere;
Vom Sonnenrain herüber winkt die Beere
Des Heidestrauchs, von blauem Samt bedeckt.

Nur fern ein Wildruf mattes Echo weckt . . .
Sonst Stille in dem weiten Waldesmeere,
Als ob erstorben alles Leben wäre
Und das Revier in Zauber Schlaf geneckt.

Ich lieg' und sinn — — die Seele bebt und betet . . .
Sacht rinnt und sanfter meiner Wunden Blut . . .
In Wonne neue Lust erwachend keimt . . .

Nun fühl ich's — aller Schmerz ward lind ertötet.
Ich trinke eines Gottes Segensglut — —
Und nicht umsonst hab' ich im Wald geträumt.

Sprüche.

(N. a. D. S. 159.)

Brennen heiß auch deine Wunden,
Schelte nicht den Schmerz;
Denn des Lebens Leidensstunden
Läutern Seelenerz.

(N. a. D. S. 104.)

Wenn die Welt dir Freuden gibt —
Siebenfach sind sie gesiebt;
Aber wenn sie Leid dir schickt,
Ist es siebenfach verdickt.

(N. a. D. S. 101.)

Nicht gleich mürrisch aufgeblickt,
Sucht ein Blick in dunkler Höhe.
Der des Himmels Wetter schickt,
Schickt es nicht zu deinem Wehe.
Schickt es — kommt's auch ungelegen —
Doch nur dir und mir zum Segen . . .

Drum nicht mürrisch aufgeblickt,
Wenn ein Gott ein Wetter schickt.

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Das Volksschulwesen in Japan. Darüber schreibt Fr. Bamberg in der „Ev. Volksch.“: In früherer Zeit empfangen nur die Kinder aus den höheren Ständen Unterricht, weshalb das Hochschulwesen Japans bereits zur

Zeit des Kaisers Mummu (697—707) in großer Blüte stand und Abteilungen für Medizin, Astrologie, Musik usw. aufwies. Diese Blüte der japanischen Wissenschaften wurde jedoch durch die im 13. Jahrhundert herrschenden Bürgerkriege vielfach unterdrückt. Erst unter der Dynastie Shoguns begann eine neue Blüteperiode, in der man sich auch mit dem Volksschulunterrichte zu beschäftigen anfang. Die Kenntnisse, welche man für das Volk für nötig hielt, beschränkten sich jedoch lediglich auf Lesen, Schreiben und Rechnen. In den Staatsschulen fanden übrigens nur die Kinder der Adligen und Krieger Aufnahme, während die anderen Stände ihre Kenntnisse in Privatschulen erwerben mußten. Erst durch die große Umwälzung von 1867—1868, welche an die Stelle der alten feudalen Fürstengeschlechter die zentralistische Herrschaft des Mikado setzte, erhielt Japan nach europäischen Begriffen eingerichtete Schulen.

Die Grundsätze, welche fortan in allen Schulfragen beachtet werden sollten, gab der Kaiser 1872 durch ein Dekret kund, in dem es am Schlusse heißt: „In Zukunft soll der Unterricht so allgemein zugänglich gemacht werden, daß es in keinem Dorfe mehr eine unwissende Familie und in keiner Familie eine unwissende Person geben darf.“ Zur Erreichung dieses Zieles wurde das Land in Schuldistrikte eingeteilt, ein Lehrplan ausgearbeitet und für mehrere Schulen ein Schulinspektor angestellt. Die Volksschulen zerfielen in gewöhnliche Elementarschulen, Elementar-Mädchenschulen, Vorsschulen, Armeschulen, Kleinkinderschulen. Die Schulpflicht wurde für das 6.—14. Lebensjahr festgestellt. Die Unterhaltung der Schulen wurde den einzelnen Distrikten auferlegt; ein monatliches Schulgeld von 25—30 Sen (1 Sen = 2—3 Pfg.) wurde erhoben. Da die Unterrichtsverwaltung von dem Bestreben ausging, Unterrichtsanstalten verschiedenen Charakters, wie die englische Volksschule, die nordamerikanische Mittelschule, die deutsche Universität und die französische Normalschule zu einem möglichst leistungsfähigen System zu verbinden, so wurde bis zum Jahre 1891 fortwährend experimentiert. 1891 endlich wurde ein nach den Vorschlägen des Ministerialrates Terada, der sich zwecks Schulstudien längere Zeit in Europa, namentlich in Berlin aufgehalten, ausgearbeitetes Schulgesetz erlassen.

Nach diesem Gesetz wird das Unterrichtsbedürfnis in folgenden Lehranstalten befriedigt: Kleinkinderschule (Kindergarten), Volksschule, Mittelschule, Fachschule und Universität. Die Kindergärten, welche für die Altersstufen von 3—6 Jahren bestimmt sind, sind im wesentlichen nach Fröbelschem Muster eingerichtet. Die Volksschule zerfällt in drei Formen. Die „allgemeine“ Volksschule, welche viel Ähnlichkeit mit der österreichischen fünfklassigen Volksschule hat, zählt vier Klassen. Allen 6—10 jährigen Kindern ist jährlich ein 32 wöchentlicher Besuch derselben vorgeschrieben. Unterrichtsbisziplinen sind: Sittenlehre, Lesen, Sprechübungen, Schreiben (japanische und chinesische Schrift), Rechnen, Turnen, Handfertigkeit (für Mädchen Nähen), bisweilen auch noch Zeichnen und Gesang. Die vierklassige „höhere“ Volksschule ist mit der österreichischen Bürgerschule vergleichbar und bildet die Ergänzung der „allgemeinen“ Volksschule. Unterrichtsfächer sind: Geschichte, Geographie, Physik, Englisch, Handelslehre und Landwirtschaftskunde. Die dreiklassige „Armeschule“ vertritt in den entlegenen ärmeren Gegenden die Stelle der „allgemeinen“ Volksschule.

Das Prinzip der Unentgeltlichkeit des Unterrichtes ist noch nicht allgemein eingeführt. Nur die Kinder der Armen und die, welche mehrere Geschwister in der Schule haben, sind vom Schulgelde befreit. Die durch das Schulgeld nicht gedeckten Kosten werden von den Gemeinden aufgebracht. Im Jahre 1900 besaß Japan 28 421 Volksschulen mit 4¹/₄ Millionen Schülern und 93 000 Lehrern. Auch der Schulzwang ist noch nicht streng durchgeführt; trotzdem besuchen bereits 94% der männlichen und 84% der weiblichen schulpflichtigen Kinder die Schule. Die tägliche Schulzeit dauert 3—6 Stunden; der Sonnabend-Nachmittag und der Sonntag sind unterrichtsfrei. Der Unterricht beginnt im Sommer um 7, im Winter um 8 Uhr; auf jede Unterrichtsstunde folgt eine Pause von 15 Minuten. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist in den gewöhnlichen Volksschulen auf 27, in den höheren auf 30 festgesetzt. Die Schülerzahl darf für einen Lehrer nicht über 70—80 steigen. Der gemischte Unterricht ist überwiegend;

die Befreiung der Mädchen vom Schulbesuche, wie in China, ist schon seit längerer Zeit aufgehoben. Die körperliche Züchtigung der Schüler ist strengstens untersagt.

Will ein Kind weiteren Unterricht genießen, so tritt es in die Mittelschule ein. Die Mittelschulen zerfallen in „niedere“ und „höhere“. Zum Eintritt in eine „niedere“ Mittelschule ist die Vollendung des 12. Lebensjahres und ein Zeugnis über die Absolvierung einer höheren Volksschule erforderlich. Diese Schulgattung besteht aus fünf Klassen, in denen folgende Lehrstoffe zur Behandlung gelangen: Ethik, japanische Sprache, chinesische Literatur, zwei fremde Sprachen (Französisch oder Deutsch), von denen die eine als Haupt-, die andere als Nebensprache angesehen wird, Ackerbaulehre, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Schreiben, Zeichnen, Gesang und Turnen. Der Zweck dieser Schulgattung ist, die Kinder sowohl für das praktische Leben als auch für das Hochschulstudium vorzubereiten. Die Schulunterhaltungskosten werden teils durch Schulgeld, teils durch Beiträge der Gemeinden und der Provinzen aufgebracht.

Die Kindergärten, Volksschulen und niederen Mittelschulen sind den Stadt- und Provinzial-Gouverneuren unterstellt, während die höheren Mittelschulen, die Fachschulen und die Universitäten direkt vom Unterrichtsministerium abhängig sind.

Wer in die „höhere“ zweiklassige Mittelschule, die den sogenannten „akademischen Abteilungen“ der modernen nordamerikanischen Universitäten entspricht, eintreten will, muß die niedere Mittelschule besucht, das 17. Lebensjahr vollendet haben und ein Zeugnis über tadellose sittliche Führung beibringen. Der Lehrplan, welcher auf dem der niederen Mittelschule aufgebaut ist, wird noch durch Philosophie, Geometrie, Mechanik, Geologie und Mineralogie erweitert. Neuerdings sind den höheren Mittelschulen auch Vorbereitungsschulen für medizinische Studien angegliedert, an denen übrigens teilweise auch über Jurisprudenz, Theologie und Literatur gelesen wird. Die Unterhaltungskosten für die fünf höheren Mittelschulen, welche sich in Tokio, Osaka, Yokohama, Sendai und Yamaguchi befinden, werden vom Unterrichtsministerium und den betreffenden Städten getragen.

Neben der Landesuniversität in Tokio, die fünf Fakultäten (Rechts- und Staatswissenschaften, Medizin, Technik, Literatur und Philosophie und Naturwissenschaften) aufweist, besteht eine Universität in Kioto. Außerdem sind noch über 150 fachliche Hochschulen vorhanden. Die Zahl aller Schulgattungen Japans betrug 1903 ca. 30 000 mit etwa 111 000 Lehrkräften und fast sechs Millionen Schülern beider Geschlechter.

Die ländlichen Schulhäuser sind durchweg nach japanischem Stile, die städtischen dagegen nach europäischer Art gebaut. Neben dem Schulhause befindet sich in der Regel ein geräumiger Spielplatz. Außer den Klassenzimmern weisen die Schulhäuser der größeren Städte Zeichen- und Turnsäle, Schulküchen und Räume für Mädchen auf.

Der öffentliche Unterricht wird vom Unterrichtsminister geleitet, welcher die einzuschickenden Lehrmittel zu prüfen, die Unterrichtsgesetze vorzubereiten, die Lehrer und Schulbeamten zu ernennen, das von den Schulbeamten übersandte statistische Material entgegenzunehmen und dem Kaiser alljährlich den Hauptbericht über das Gesamtschulwesen zu unterbreiten hat. Ihm zur Seite steht ein Unterrichtsausschuß, welcher sich aus dem Universitäts-Präsidenten, Direktoren höherer Lehranstalten und Ärzten zusammensetzt.

Seit dem Jahre 1900 ist für jeden Kreis, jede Grafschaft und jede größere Stadt ein Schulinспекtor angestellt, welcher den Unterricht in seinem Bezirke zu überwachen hat. Jeder Inspektor hat eine Prüfung abzuliegen und muß mindestens drei Jahre im praktischen Schuldienst gestanden haben. Ihm steht ein Ortschulvorstand zur Seite, der die Errichtung und Instandhaltung der Schulgebäude, die Schüleraufnahme und den Schulbesuch überwacht. Der Lehrer ist Mitglied des Ortschulvorstandes. Besondere Sorgfalt wird der Schulhygiene zugewendet. Infolge des Erlasses des Unterrichtsministeriums vom 8. Januar 1898 sind für alle öffentlichen Schulen Schulärzte angestellt. Ihre Zahl belief sich im Jahre 1902 auf 8424, die ein Gesamtgehalt von 124 785 Yen bezogen. Seit 1896 besteht

im Unterrichtsministerium ein aus zehn Mitgliedern zusammengesetztes Kollegium für Schulhygiene und seit 1900 auch eine Abteilung für Schulhygiene.

Aus diesem allen erhellt, daß Japan ein zwar noch jugendliches, aber trotzdem bereits reichentwickeltes Schulwesen besitzt, und daß es keine Opfer scheut, um sein Schulwesen und dadurch die Volksbildung zu fördern.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Die schweizerische Schulzeitung schreibt unter dem Motto: „Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen“ über „Dichter und Schule.“ Ein Zögling einer schweizerischen Mittelschule sagte mir einst, im deutschen Lesebuche gefielen ihm jene Dichtungen am besten, welche nicht von dem Lehrer in der Schule behandelt worden seien. Dieses Urteil spricht jedenfalls nicht sehr zugunsten der Behandlungsart der Poesie durch den betreffenden Lehrer, denn durch eine Erklärung einer Dichtung sollte die Freude der Schüler an den Kunstwerken erhöht und nicht vermindert werden. Dieser eine Fall steht aber nicht allein da. Gebildete Männer, die unsere Mittelschule besucht haben, klagen nicht selten, man habe ihnen in der Schule die Freude an den deutschen Rasseikern verdorben. Diese Stimmung hat auch Widerhall gefunden auf dem letzten deutschen Kunstziehungstage in Weimar, auf welchem harte Anklagen gegen die Behandlung der Poesie in der Schule erhoben worden sind.

Ein Vertreter der Schule, Otto Anthes, hat es nun unternommen, zu zeigen, auf welche Weise die Dichtung den Schülern lebendig gemacht werden kann. In einem kleinen Büchlein „Dichter und Schulmeister“ gibt er an der Hand von vielen schönen Beispielen reiche Anregung, wie man in der Schule Poesie behandeln soll. Seine wichtigsten Gedanken mögen hier in Kürze erwähnt werden.

Die Hauptsache an einem Gedicht, das eigentlich Künstlerische daran ist die durch die Anschauung vermittelte Stimmung. Diese soll der Lehrer beim Schüler erwecken, indem er diesem die Plastik des Gedichts vor Augen führt, indem er ihn schauen und hören lehrt, indem er ihm das eigentliche Bildliche (im weiten Sinn des Wortes) eines Gedichts lebendig macht. Man muß die Vorgänge in einem Gedicht mitschauen, dann stellt sich auch das Mitfühlen ein. Den Grundgedanken aus der Dichtung herauszuschälen, tötet die Poesie; denn der Gedanke ist abstrakt, während das eigentlich Künstlerische anschaulich ist. Ebenfalls aus der Anschauung und damit aus der Stimmung heraus wird der Schüler gerissen, wenn der Lehrer beim Behandeln der Dichtung abschweift und z. B. solche historische, geographische literargeschichtliche Bemerkungen einflüßt, die nicht unmittelbar zum Anschauungs- und Stimmungsgehalt der Dichtung gehören.

Dieser kurze Auszug möge nur dazu dienen, alle Lehrer und besonders die Deutschlehrer an den Mittelschulen anzuregen, das Büchlein von Anthes selbst zu studieren. Dagegen möge es mir gestattet sein, meinerseits auf einen Fehler in der Schulbehandlung von Dichtungen aufmerksam zu machen.

Eine Sünde an einer Dichtung begeht man, wenn man sie in der Schule vollständig erschöpfend behandeln will. Weshalb behalten die bedeutenden Dichtungen, welche einem nicht von einem Schulmeister verdorben worden sind, einen ewig neuen Reiz das ganze Leben hindurch? Ich denke doch zum Teil deshalb, weil man immer wieder etwas Neues in ihnen entdeckt. Ich kann mir nicht vorstellen, daß man den Wallenstein, oder den Faust, oder Hermann und Dorothea je ausgelesen haben wird. Man wird immer wieder etwas Frisches darin entdecken, wenn man die Dichtungen von Zeit zu Zeit wieder liest. Das steigende Lebensalter und die wechselnden Erfahrungen und Stimmungen lassen uns zu verschiedenen Zeiten verschiedene Schönheiten in den Dichtungen genießen. Und eben dieses immer neue Entdecken macht es zum Teil aus, daß wir gerne zu den alten bekannten Dichtungen zurückkehren.

Wie sieht nun eine Dichtung nach einer erschöpfenden Schulbehandlung aus? Eine solche Dichtung gleicht einer auf den letzten Tropfen ausgequetschten Zitrone. Alles überhaupt Denkbare ist erklärt; jeder Gedanke, jeder Satz, oft

fast jedes Wort ist erläutert. Beinahe alle überhaupt möglichen Assoziationen sind herbeigerufen worden. Ein Schüler darf etwa an Schillers Glücke nicht nur das genießen, was ihm aus Herz geht, was ihm nahe liegt, man quält ihn damit, die ganze Bedeutung dieses Gedichts für andere Leute in anderen Lebenslagen kennen zu lernen. Diese Bedeutung der Schillerschen Worte für andere ist dem Schüler in der Regel gleichgültig, weil er wegen seiner geringen Erfahrung gar nicht nachfühlen kann. Hat man dem Schüler dann alles erklärt und alles vorgenommen, so mag er später das Gedicht nicht mehr ansehen; es hat für ihn keinen Reiz mehr (der Pädagoge sagt: kein Interesse mehr), weil er nichts Neues darin suchen und finden kann.

Man wird also besser daran tun, dem Schüler nur soviel an einer Dichtung zu erklären, als er für das momentane Erfassen der Dichtung bedarf, so daß er dann auch zum augenblicklichen, ästhetischen Genuß gelangt. Lasse man sich den Schüler doch am Wallenstein begeistern, lasse man ihn doch aus dem Wallenstein das aufnehmen, was ihm in seinem Alter nur als das Wichtigste erscheint, wenn es auch nicht ganz mit dem übereinstimmt, was der reife Schiller sich unter der Wallensteinwirkung vorgestellt hat. Der Schüler wird dann zum mindesten mit Freude an den Schillerschen Wallenstein denken und als Mann wieder nach dem Buche greifen. Dann wird er allerdings das Drama wieder anders auffassen und als Greis vielleicht wieder anders, aber die Dichtung wird ihm so wenig lebendig bleiben, er wird sich ihrem Einfluß mit immer neuer Freude wieder hingeben.

Ich fürchte, man wird einwenden, daß aus einer nicht erschöpfenden Behandlung der Dichtungen die Schüler nicht viel lernen werden. Dazu ist folgendes zu bemerken: Allerdings wird der Schüler aus einer künstlerischen Betrachtung von Dichtungen sozusagen keine abstrakten Kenntniffe davon tragen; die Dichtung ist aber auch nicht dazu da, abstrakte Erkenntnis zu fördern. Dichtung ist anschauliche Darstellung; sie ruft Anschauungen hervor und weckt dadurch Stimmungen. Wenn Goethe von der Geschichte sagt, daß das Beste, was wir von ihr haben, der Enthusiasmus, den sie erregt, sei, so gilt ein Ähnliches von der Poesie. Können wir in der Schule Begeisterung für die Dichtungen erregen, so haben wir schon manches erreicht. Dann werden sicher viele Schüler später gerne wieder auf die Dichtungen zurückgreifen und sie werden die Meisterwerke ohne weitere, fremde Hilfe noch mehrmals mit Freuden und mit tieferer Auffassung lesen; denn das Leben hat ihnen in der Erfahrung das gegeben, was wir Lehrer durch die Erklärung doch nicht ersetzen könnten. Suchen wir also in unserem Deutschunterricht der Mahnung jenes Philosophen nachzuleben, der einem jungen Germanisten ins Stammbuch schrieb: „Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen.“

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Die Schnecken und Muscheln Deutschlands. Eine Anleitung zur Bestimmung und Beobachtung der deutschen Land- und Süßwasser-Mollusken, sowie zur Anlegung einer Schnecken- und Muschel-Sammlung von Alfred Lehmann ist soeben im Verlage von Förster & Vorries in Zwickau Sa. zum Preise von 2 M. erschienen.

Das Werk ist auf Anregung des bekannten Botanikers Professor Dr. Wünsche, Zwickau, entstanden und hält sich in bezug auf die Bestimmungstabellen eng an das von Prof. Wünsche geschaffene, als praktisch anerkannte System. Der Text ist sehr sorgfältig bearbeitet, die Abbildungen sind sehr gut. Neben den Schwarz-Abbildungen enthält das Werk eine vortreffliche Tafel mit Muscheln in natürlichen Farben. Das Original hierzu lieferte der bekannte Leipziger Maler Albin Schmalz, welche bereits die Aquarell-Originale für das vorzügliche und sehr verbreitete, in demselben Verlage erschienene Werk: „Michael, Führer für Pilzfreunde“ ausführte. Das Lehmannsche Werk, für Fische und

Saien gleich interessant geschrieben, wird vorzugsweise bei allen Freunden der Mollusken-Fauna, bei Lehrern, Schülern und Sammlern Interesse erregen. Falks.

Den Kindern das Himmelreich. Christliche Reden an kleine und auch größere Leute. Von D. theol. P. Kaiser. Geh. 4 M., geb. 5 M. Halle a. S., Richard Mühlmanns Verlagsbuchhandlung.

Das sind echte, frische, für Kinder und Erwachsene gleich erbauliche Reden. Sie werden Segen stiften, wenn sie von Eltern und Erziehern vorgelesen werden. Auch können sie den Kindern in die Hand gegeben werden. Sie werden hiermit bestens empfohlen. Falks.

Freiheitsfang und Bürgertreue. Zwei Erzählungen aus der Zeit des Befreiungskrieges. — 1. Säger und Helden von R. Siegmund. — 2. Tage der Gefahr von Fr. Rochlitz. Reich illustr. elegant geb. M. 2,80. Herausgegeben von Dr. R. Siegmund. Verlag von Alexander Köhler in Dresden.

Dankbare Erinnerung an die Säger und Helden des deutschen Befreiungskrieges vom Jahre 1813 im Volke, insbesondere in der Jugend wachzurufen, ist der Zweck dieses Buches. In der ersten Erzählung bietet der Verfasser in schlichter und einfacher zum Herzen dringender Sprache ein lichtvolles Gemälde der großen Zeit von 1813, das wohl geeignet erscheint, der Jugend von heute in der Jugend von damals einen Spiegel vorzuhalten und somit erziehlisch und vorbildlich zu wirken. In der 2. Erzählung läßt der Herausgeber einen friedlichen Bürger der von den Schrecken des Krieges umtobten Stadt Leipzig zu dem Leser sprechen. Das Tagebuch von Fr. Rochlitz, unter dem Titel „Tage der Gefahr“ auch in einer Sonderausgabe im gleichen Verlage erschienen, bildet eine wertvolle Ergänzung des Lebensbildes der Freiheitskämpfer.

Neue Reinick-Auswahl. Gedichte, Erzählungen und Märchen von Robert Reinick. Mit Bildern Ludwig Richters und seiner Schule. Im Einverständnis mit der Jugendschriftkommission des Pädagogischen Vereins zu Dresden herausgegeben von C. Kretschmar und D. Ostermai. 1. Bändchen für Kinder von 7 Jahren an 84 S. 2. Bändchen für Kinder von 11 Jahren an 88 S. Elegant kartoniert je 70 Pf. Verlag von Alexander Köhler in Dresden.

Robert Reinick, dessen Geburtstag man am 5. Februar 1905 feiern wird, erscheint hier in neuer Auswahl. Diese bietet eine sorgfältige Auslese des Besten von Reinick und ist geschmückt mit einer Anzahl von Holzschnitten Ludwig Richters und seiner Schule, die Reinick zumeist selbst für seine Dichtungen ausgewählt hat. Als ein besonderer Vorzug dieser Ausgabe ist die der Fassungskraft der Kinder entsprechende Verteilung auf 2 Bändchen anzusehen. Die Ausstattung ist geschmackvoll. Einband, Papier und Druck entsprechen den Forderungen der Gegenwart.

Muser, Oskar: **Der Kampf um die Schule.** (Flugschriften der Deutschen Volkspartei Heft 7.) 8°. 3 Bogen. Preis 60 Pf. Frankfurt a. M. J. D. Sauerländer's Verlag.

Die Deutsche Volkspartei hat auf ihrem Parteitag in Aschaffenburg beschlossen, die hier gehaltene Rede des Herrn Landtagsabgeordneten Oskar Muser in Offenburg über das Thema: „Der Kampf um die Schule“ als Flugschrift herauszugeben. Diese Rede liegt nun druckfertig vor.

Vor mir liegt eine neue „**Erdkunde für Volks- und Mittelschulen**“ von Dilcher, Schwarzhaupt und Walther. Sie hat nichts mit den gewöhnlichen Leitfäden, noch mit den abrißartigen geographischen Darstellungen in den Realienbüchern gemein. Sie enthält eine lebenswarme Darstellung der Erdoberfläche mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands, und zwar erfahren neben den physikalischen, auch die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse, ihrer Wichtigkeit entsprechend, eingehende Behandlung. Der in neuerer Zeit betonten methodischen Forderung, ein Land, einen Erdteil nach geographischen Einheiten zu behandeln, sind die Verfasser gerecht geworden. Stichproben, die ich vornahm, haben mich voll befriedigt. Das Kind der Oberstufe ist imstande, nach der Darstellung sich ein klares Bild von irgend einer Landschaft zu machen. Die beigegebenen Skizzen sind wertvoll fürs bessere Verständnis und für den Über-

blick. Die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse erscheinen als naturgemäße Folgerungen der physikalischen Bedingungen, und deswegen ist auch in leicht faßlicher Form das geologische Moment in Betracht gezogen worden. Bei der Behandlung der außerdeutschen Länder haben die Verfasser die Handelsbeziehungen zu unserm Vaterlande mit Recht hervorgehoben. Die Erde als Weltkörper, Sonne und Sterne werden in dem für die Oberklassen von Volks- und Mittelschulen passenden Umfang betrachtet, und aus der allgemeinen Erdkunde wird das wichtigste herangezogen. Methodisch steht das Buch unstreitig auf der Höhe. Was aber neben diesen Vorzügen es zu einem hervorragenden Hilfsmittel für Schüler und Lehrer macht, das ist seine einfache, leicht verständliche und doch schöne Sprache. Ich kenne kein Buch, das nach Stoffauswahl, Anordnung und Darstellung für den Geographie-Unterricht in den Oberklassen der Volks- und Mittelschulen besser geeignet wäre, als das vorliegende, und kann nur wünschen, daß ihm die Beachtung wird, die es verdient. Erschienen ist das Werk bei Neumann & Neßling, Frankfurt a. M. und Leipzig, und der 172 Seiten starke Band in Oktav nett gebunden kostet nur 80 Pf.

Seminarlehrer Zander.

Dürer's deutsche Bibliothek 11. Band. **Schiller. Auswahl aus seinen Gedichten und Prosaschriften.** Herausgegeben von Dr. Paul Richter, Seminardirektor in Burgsteinfurt i. W. 180 Seiten. Preis Mk. 1,80. Leipzig, Dürer'sche Buchhandlung.

Schiller tritt hier zum ersten Male für den Seminarunterricht mit einer Stoffauswahl auf, wie es bisher nicht geschehen. Bisher war der große Dichter im Seminar im wesentlichen nur durch die bekannten Balladen und durch einige philosophische Gedichte vertreten, während von der Schillerschen Prosa kaum etwas Ganzes zur Behandlung kam. Im vorliegenden Bande ist alles weggelassen, was bei dem jetzigen Stande der Lehrerbildung der Präparanden zuzuweisen ist. Diese Stoffe sind bei der chronologischen Aufzählung der Gedichte im Inhaltsverzeichnis durch * markiert. Somit ist im Seminar Raum geschaffen für neue Schillerstoffe: man begegnet unter den 47 Nummern den entscheidend wichtigen Gedichten, und wir find der Gefahr überhoben, den in der Präparanden behandelten Stoff im Seminar nochmals vorzunehmen. Vor allem für den Seminarunterricht sind dann aber Schillers Prosaische Abhandlungen: I. Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? II. Über Anmut und Würde. III. Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. IV. Über das Erhabene. V. Über naive und sentimentalische Dichtung. Von diesen fünf Nummern ist die erste im Seminar ohne große Schwierigkeiten verständlich; dagegen verlangen die folgenden große geistige Anstrengung. Wenn aber auch zugegeben werden muß, daß zum vollen Genuß dieser Arbeiten Schillers die Einsicht in die Kantische Philosophie gehört, wenn es sich außerdem um Stoffe handelt, die eben nicht am Wege liegen, so sind wir mit dem Herausgeber doch der Meinung, daß es sich nicht um unüberwindliche Schwierigkeiten handelt und daß dem künftigen Lehrer eine gründliche Bekanntschaft mit Schiller vorzuziehen ist. Hat sich der Seminarist in der 3. Klasse durch die ihm bis dahin unbekannten Stoffe der Psychologie hindurchgeschunden, so mag er am Schluß seiner Ausbildung in der 1. Klasse sein Können an Schillers Prosa versuchen. Wir sind Herrn Direktor Dr. Richter, der selber einstmals Seminarist war, dankbar, daß er durch den Band II von Dürer's Deutscher Bibliothek hierzu die Anregung gab und durch wertvolle Zugaben das Verständnis erleichterte.

Ferdinand Hirt, Königl. Verlags- und Universitätsbuchhandlung in Breslau: **Literaturkunde für Präparandenanstalten.** Von Bachmann, Seminar-Oberlehrer, Preis M. 2,—, gebd. M. 2,50.

Diese Vorstufe zu Dr. Heilmann, Nationalliteratur, hat sich in den Lehrerkreisen gut eingeführt und in den Präparandenanstalten als recht brauchbar erwiesen. Sie kann deshalb mit Recht empfohlen werden.

Falke.

G. A. von Halem in Bremen. **Goldene Früchte aus Märchenland.**
Von Elisabeth Gnauck-Rühne. Preis M. 2,80.

Das Buch ist voller Poesie, das naive Herz ergötzt sich an der Erzählung,
das reife Gemüt an der Symbolik. Falde.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Meißen, H. W. Schlimpers Verlag. Schulrat Gröllich: **Unsere Seminararbeit.** Preis M. 5, geb. M. 6.

Langensalza. Hermann Beher und Söhne. **Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung.** Von Dr. Münch und Dr. Meißner. Preis M. 2,40, geb. M. 3,40.

Hamburg. Verlag von C. Boyssén. Leipzig. **Neuer Lehrgang zur Einführung ins Französische.** 3. Heft. M. 1.

Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. **Bibliothek des allgemeinen praktischen Wissens zum Studium und Selbstunterricht.** Von Emanuel Müller, Baden. 75 Lieferungen. Preis à 60 Pf.

Berlin SW. Verlag von Georg Nauck. **Illustrierte Monatshefte.** XXI. Jahrgang, geleitet von Franz Rudolf. Preis des Jahrgangs M. 4.

Darmstadt. Verlagsanstalt Alexander Koch. **Monatszeitschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes.** Jahresabonnement M. 12.

Hildesheim. Verlag von Hermann Helmke. **Der Zeichenunterricht nach dem neuen Lehrplan für die Volksschule.** Von Theodor Apel. Preis 60 Pf.

Leipzig. Verlag von E. Haberland. **25 deutsche Dichtungen im Gewande französischer Prosa.** Von W. Jonas. Preis 75 Pf.

Berlin, Gerdes und Hölzel, Pädagogische Verlagsbuchhandlung. Meyer-Rosin, **Pädagogisches Jahrbuch 1905.** Preis brosch. M. 3,60, geb. M. 4.

Dessau, Paul Baumanns Verlagsbuchhandlung. Hesse und Schönlein, **Schulliederbuch** 8. Auflage. Preis M. 1,50.

Korneuburg. Verlag von Julius Rühkopf. **Übungsheft der gewerblichen Buchführung.** Von J. Böhm. Preis M. 32.

Düsseldorf, Druck und Verlag von L. Schwann: J. Gruber. **Die heilige Nacht.** Ein Weihnachtsfestspiel mit Musik in einem Aufzuge. Preis M. 1.

Wiesbaden, Otto Remnick Verlag. Göbelbecker. **Unterrichtspraxis für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres.** 1. Teil: Methodologische Monographien. Preis M. 3,80. — 2. Teil: Lehrproben, methodologische Einzelwinke, Gedichte, Lieder, Spiele und Rätsel.

Dr. W. A. Lay. I. **Führer durch den Rechtschreib-Unterricht,** gegründet auf psychologische Versuche und verbunden mit einer Kritik des ersten Sach- und Sprachunterrichts. 3. Auflage. Preis M. 3,60, geb. M. 4,50.

II. **Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene.** Preis 40 Pf.

III. **Rechtschreibstoff.** Preis 20 Pf.

Johannes Borninger. **Elternabende, ihre Bedeutung für Schule und Haus.** Preis M. 2,20, geb. M. 3.

Ortwirth. **Kleine deutsche Grammatik,** ganz aus Beispielen entwickelt. 1. Teil: Wortlehre. Preis M. 1.

Berichtigung.

Durch ein Versehen des Setzers sind in den „Pädagogischen Aussprüchen Immanuel Kants“ mehrere Stellen über die Kritik der reinen Vernunft geraten, die unter die Rezension des „Philanthropinischen Archivs“ von Baselow und Aufsätze über sein Dessauer Institut gehören. Die Aussprüche: „Es fehlt in den gesitteten Ländern“ usw. Bis: „Lehrer . . . müssen die höchste Obrigkeit der Kinder sein“ (Heft 9, S. 395 f.) sind unmittelbar einzuschließen nach den Zitaten aus der Rezension des „Phil. Arch.“ (Heft 8, S. 370).

IV. Briefkasten.

N. Die Leitfäden über „Neue Bahnen im heimatkundlichen Unterricht in der Volksschule“ sind von Herrn Schuldirektor Barchewitz in Radeberg.

R. G. Über die deutsche Ausstellung in St. Louis kommt ein Aufsatz aus amerikanischer Feder.

M. E. H. in **Charlottenburg, Kantstraße 65.** Wenn Sie auf die Rücksendung beharren, will ich sie ausführen.

G. S. Das Buch von Kollege Broschinski findet im nächsten Hefte eingehende Besprechung.

M. H. Als Weihnachts- oder Neujahrsgeſchent empfehle ich Ihnen den Balladenborn herausgegeben vom Kunst- und Buchverlag in Düsseldorf. Der Preis des etwa 200 Seiten umfassenden, künstlerisch gebundenen Kleinquantbandes beträgt M. 2.

E. P. in **H.** Anatomie und Psychologie des Menschen, besonders das Gehirn, halte ich für ausreichend. Es kommt darauf an, welche Schriften Sie benutzen.

K. in **Malchin.** Sendung erhalten.

Chr. Fr. V. Für die Schillerfeier eignet sich sehr gut: Sechs Schillerlieder für Schülerchor mit Klavierbegleitung bearbeitet von C. Kühnhold. Verlag von Bieweg, Berlin — Groß-Dichterfelde W.

M. N., Ostpreußen. „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin von Dr. Matthias“ ist ein sehr gutes Buch. Bedenken Sie indessen, daß es Gymnasialbildung ins Auge faßt.

D. K. P. Lieber Kollege. Zu Ihrem Ortswechsel spreche ich Ihnen meinen herzlichsten Glückwunsch aus.

Waldfreund. Wählen sie doch als Geburtstagsgabe die Gedichte von Karl Ernst Knodt: „Aus meiner Waldecke“. Verlag von Stephan Weibel in Altenburg (S.-A.).

Erklärung: Allen Einsendern von M. S. zur Nachricht, daß wir bei der Fülle der Eingänge uns nicht binden können. Wer deshalb Rücksendung wünscht, wolle sich an die Schriftleitung wenden!

Zum Jahreswechsel senden wir allen unsern Freunden herzlichste Glück- und Segenswünsche.

Dürre.

Falcke.

Für die Schule.

Wie sind die angewandten Rechenaufgaben für die einzelnen Stufen zweckmäßig auszuwählen und anzuordnen?

Von Rektor Rudolf Friemel, Dilsfurt.

Die Aufgabe verlangt ein Eingehen auf Stoff und Methode des Rechenunterrichtes. Ist denn aber im Rechenunterricht nicht alles genau durchdacht und durchgearbeitet? Schon vor einem Menschenalter rief in bezug auf das Rechnen Curtmann aus, — wie der Afrikaforscher, der die Nilquellen gefunden: — Jetzt gibt's nichts mehr zu entdecken! So ist der Rechenunterricht scheinbar etwas Fertiges. Jedes Gewordene ist aber das Ergebnis einer Entwicklung. Wer darum über das heutige Rechnen sprechen will, muß die Geschichte des Volksschulrechnens kennen. Für unsern Zweck genügt es, nur bis auf Pestalozzi zurückzugehen. Er gab dem Rechnen die richtige Grundlage, die Anschauung, das klare Ziel, die formale Bildung und auch ein besonderes Lehrverfahren. An der Grundlage ist bis heute nicht gerüttelt; sie hat nur durch die allseitige Zahlbetrachtung Grubes ihre letzte Krönung erhalten.

Das Ziel, Kraftbildung an der formalen Zahl, ist durch Hinzunahme des Materialprinzips ergänzt: Ausbildung für das Leben an konkreten Fällen. Die verschiedenen Meinungen über das Lehrverfahren waren so zahlreich und auseinandergehend, daß schließlich das Pestalozzische Lehrverfahren von allen Methodikern verworfen wurde. Es blieben die Grundlage und das Ziel bestehen. Wer also etwas Neues bringen wollte, mußte gegen eine oder gar gegen beide Forderungen auftreten. Einen Ansturm gegen das Pestalozzische Formalprinzip glaubte Rektor Eisenlohr in Nürtingen nehmen zu müssen. „Die Zeit der formalen, abstrakten Methode ist vorüber, und die Herrschaft der praktischen Lebensbedürfnisse beginnt.“ Ihm sekundierte der Schweizer Erzinger 1854 „Übungsbeispiele aus dem Leben für das Leben“. Beide Männer begründeten die sogenannte Sachrechnemethode. Goltzsch und Theel „Rechenunterricht in der Volksschule“, 2 Teile, verlangten, daß der Rechenunterricht seine isolierte Stellung aufgebe und sich möglichst eng an den Sachunterricht anschließe.

Ein weiterer Befechter der Sachrechnemethode war der frühere Stettiner Seminaradministrator Golysch. Er verlangt z. B., daß in der Rechens- stunde den angewandten Aufgaben über Erwerbung und Gebrauch des Eigentums sachliche Belehrungen nach folgenden Punkten vorweg geschieht werden:

1. Begriff des Eigentums.
2. Erlangung des Eigentumsrechts durch Vererbung.
3. Erwerbung desselben durch die Arbeit.
4. Verbindung der Arbeitskräfte.
5. Art und Höhe des Lohnes.
6. Die Pflicht der Erwerbung von Eigentum.
7. Die Erleichterung der schwer zu erfüllenden Pflicht des Sparens durch Sparkassen usw.
8. Verbot und Bestrafung der Schädigung des Eigentums anderer.
9. Der richtige Gebrauch des Eigentums.
10. Strafbarkeit alles Mißbrauchs des Eigentums durch Genuß- sucht und Puschucht.

Das geht doch viel zu weit. Wo bleibt da das Rechnen?

Der Oberlehrer Salberg, 1874 bei Oldenbourg in München ver- langte, daß die Kinder durch den Rechenunterricht Kenntnis von den später an sie herantretenden Lebensverhältnissen und der Art, wie die Zahlen und Zahlverhältnisse auf diese anzuwenden sind, erhalten. Er teilt das Rechnen ein in: Ziffer-, Zahl- und Sachrechnen. Rechnen hat aber nur ein Element, das ist die Zahl; also ist die Bezeichnung Sach- rechnenmethode unsachlich. Rechnen ist Zahlwissenschaft. Wer die Zahlen gut behandeln kann, kann rechnen; für ihn ergibt sich das Rechnen mit den Sachen von selbst, ihm brauchen nur die Wertverhältnisse der Dinge klar gemacht zu werden. Grundprinzipien der Sachrechnemethode sind folgende:

1. Das Rechnen darf nicht an künstlichen Hilfsmitteln gelernt wer- den, sondern vornehmlich an solchen Dingen, die im praktischen Leben zu berechnen sind.
2. Das Kind muß das Rechnen durch sich selbst lehren.
3. Unbedingte Allseitigkeit d. h. Vorführung aller Rechenfälle auf jeder Zahlstufe ist notwendig.

Damit hat Salberg nichts Neues behauptet. Das ist die heutige Ansicht allgemein. Er zieht nur neue Folgerungen aus alten Grund- sätzen; z. B. wegen Punkt 3 verlangt er, die Bruchrechnung von dem Rechnen mit ganzen Zahlen nicht zu trennen, vielmehr mit diesem zu verbinden und die systematische Behandlung der Brüche schon im Laufe des 2. Schuljahres nach der Zahl 30 zu beginnen. Das ist eine Ab- weichung von der materiellen Seite des Rechenunterrichtes. Nach der formalen Seite weicht Salberg durch die Forderung ab, beim Addieren, Subtrahieren und Multiplizieren mehrstelliger Zahlen stets von der obersten Stelle, statt von den Einern auszugehen. Diese beiden Ab- weichungen sind nicht derart, daß sie den Namen „Sachrechnemethode“

begründen können. Derselbe findet also auch durch den Inhalt des Salbergschen Werkes keine Rechtfertigung.

Das Rücksichtnehmen auf die übrigen Disziplinen des Unterrichts streift die Konzentrationsidee der Herbert-Zillerschen Schule. Die Versuche der Anhänger Zillers, die Ideen ihres Meisters zur Ausführung zu bringen, gehen von den Sachgebieten des gesamten Unterrichtes und der Erfahrung aus. Zwei Richtungen lassen sich in diesen Versuchen unterscheiden, eine strenge, vertreten durch Just, Teupser, Lomberg und eine freiere, vertreten durch Hartmann, Haunst.

Für die strengere Richtung liegen alle Weisungen den Umfang des Rechenunterrichtes in einem Schuljahre betreffend, in den sachlichen Vorstellungsgebieten, die aus dem Konzentrationsstoffe hergeleitet werden. So erkennt man z. B. zwar im ganzen als Grenzpunkt für das Rechnen im 2. Schuljahr die Zahl 100 an, aber „falls die sachlichen Verhältnisse Veranlassung geben, den Grenzpunkt zu überschreiten, so kann das in der Weise geschehen, daß mit Hilfe der durchgearbeiteten Zahlbegriffe die über 100 liegenden Zahlen vorstellbar gemacht, von einer begrifflichen Verarbeitung aber abgesehen wird.“ (Teupser.) Die Abgrenzung der einzelnen Einheiten soll sich richten „nach den Weisungen, die von den sachlichen Vorstellungen ausgehen, und auch für die Anordnung derselben werden fachwissenschaftliche Gesichtspunkte ausdrücklich abgewiesen, vielmehr ebenfalls „Anregungen, die von den Stoffen des Sachunterrichtes“ ausgehen, als maßgebend betrachtet.“ So kommt es, daß Just die Behandlung der 2 und 4 ganz unberücksichtigt läßt, weil die sachlichen Vorstellungsgebiete ihm keine Veranlassung geben. Ja, man hat behauptet, daß die Zahlen in der natürlichen Zahlreihe nicht behandelt werden brauchten, und doch ist die Stellung in der Reihe ein wesentliches Merkmal der Zahlvorstellung. Teupser weist dem 2. Jahre den Raum 1—100 als Stoff zu. Weil aber der Bauplatz Robinsons 200 Ellen lang war, wird er überschritten und der Zahl 200 eine Einheit gewidmet, die sonst nirgends wieder auftritt. Die erste Einheit umfaßt den Raum bis 15, weil die Familie Robinson 7 Personen und die Klasse 8 Schüler hat. Die 2. Einheit führt bis 19, weil Robinson 19 Jahr alt war, als er floh. Die 3. Einheit erweitert den Raum bis 24, weil der Seesturm, den Robinson auf der Reise nach London erlebte, 24 Stunden dauerte. In der letzten Einheit erscheint ein Überblick über das Jahrespensum im Anschluß an die Verwandlung von Pfund Sterling in Mark. Die Zusammenhangslosigkeit und Verstreutheit, in der inhaltlich verwandte Rechenstoffe hier auftreten, macht jede selbsttätige Mitarbeit der Schüler, jede geordnete Übersicht über den Stoff unmöglich. Die Beschränkung der Einheiten auf ganz willkürlich begrenzte Zahlräume und das damit verknüpfte gewaltsame Abreißen des Fadens muß in dem Schüler den Drang zum Vorwärtstreben, die begrenztesten Wirkung einer wohlbedachten Stoffanordnung, ersticken.*)

Die 2. freiere Richtung will ohne Rücksicht auf einen Konzentra-

*) Muthesius, Rechnen.

tionsstoff den Rechenunterricht auf allen Stufen an geeignete Sachgebiete anschließen. Prüfen wir auch diese Meinung. Zunächst müssen wir unterscheiden das Rechnen zur Gewinnung von Zahlvorstellungen und Einübung der Operationen von den sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten. Diese letzteren sind eigentlich nichts anderes als eine Anwendung der erlangten Rechenfertigkeit auf reale Verhältnisse. Hier ist es ganz natürlich von Sachgebieten auszugehen. Dagegen halte ich einen solchen Ausgangspunkt für das Rechnen, das mit den Zahlen und ihren Verbindungen erst bekannt machen soll, für nicht richtig. Die Freunde dieser Sache verteidigen ihre Meinung mit drei Gründen:

1. Das Rechnen kann nur Bedeutung für das praktische Leben gewinnen, wenn es angeschlossen wird an konkrete Verhältnisse des Lebens.

2. Das Interesse für das Rechnen entsteht erst aus dem Interesse für die Sachen.

3. Zahlvorstellungen sind Abstrakte und müssen deshalb stets aus konkreten Stoffen abgeleitet werden.

Zum 1. Grunde ist zu sagen: Damit das Rechnen in den Dienst des praktischen Lebens trete, muß eine reiche Anwendung der erworbenen Rechenfertigkeit geübt werden, ein sachlicher Ausgangspunkt ist nicht nötig,

Zu 2: Man meint also, Rechnen mit reinen Zahlen gewähre überhaupt kein Interesse. Weit gefehlt! Die Zahlbeziehungen an sich würden in dem Schüler schon ein unmittelbares Interesse erzeugen, wenn nur die Klarheit des Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenfassung des Gemeinsamen gründlich geübt würde. Es geht dem Rechenunterrichte genau wie dem übrigen mathematischen Unterricht: man will ihm das Interesse von außen erborgen, und dabei hat er in sich genug Quellen für das Interesse. Tätige Mitarbeit, Selbsttätigkeit, Gefühle der Leichtigkeit, des Könnens, der Kraft; es braucht nicht von außen das Interesse hineingetragen zu werden. Im Gegenteil, es erscheint fraglich, ob dadurch Interesse geweckt wird; wenn Anzahl der Kartoffeln auf einem Felde, Anzahl der Blüten an einem Kirschbaume*) gefunden werden soll.

Zu 3: Die Behauptung ist entstanden durch Verwechslung von anschaulicher Grundlage und Sachgebiet. Auf dieser Begriffsverwechslung beruht Wilks Versuch, Herbart als Vater des Gedankens hinzustellen, der Rechenunterricht sei an Sachgebiete anzuschließen. Durch diese Begriffsverwechslung kommt Hartmann zu der irrthümlichen Meinung, Pestalozzi sei, weil er die Notwendigkeit der unmittelbaren Anschauung betont, ein Freund des Grundsatzes gewesen, Sachgebiete als Ausgangspunkte für das Rechnen zu nehmen. Aber weder Pestalozzi, noch Herbart haben an das gedacht, was man jetzt in der Zillerschen Schule unter Sachgebiete versteht. Sie wollten nur Veranschaulichungsmittel schaffen, welche der Natur der abstrakten Zahl am besten entsprachen. Dazu eignen sich aber die Zillerschen Sachgebiete nur schlecht. Wie kann man erwarten, daß die Erinnerung an die 6 Lebensjahre des Kindes die

*) Rein, Pöckel, Scheller, 4. Schuljahr.

Zahlvorstellung 6 oder der Gedanke an die 100 Stunden betragende Entfernung von Eisenach nach Bremen die Zahlvorstellung 100 klären soll? Man nimmt hier ja einen nicht übersehbaren, für die Kinder gar nicht vorstellbaren Raum und die Zeit zur Veranschaulichung. Die Enge des Bewußtseins erlaubt nur einer geringen Zahl von Vorstellungen, sich im Bewußtsein zu voller Klarheit zu erheben. Bei dem Ausgang von Sachgebieten werden die notwendigen Vorstellungen durch nebensächliche verdrängt; z. B. Lomberg: Das Pfd. Kirschen kostet heute auf dem Markte 15 Pf.; wieviel kannst du für 60 Pf. kaufen? In diesem Zusammenhange beginnt die Division. Da sind dem Kinde der lebendige Markt mit seinen Früchten und Mäschereien willkommenere Vorstellungen, die die Vorstellung von 15 und 60 nicht aufkommen lassen. Der Lehrer kann von Glück sagen, wenn er nicht seufzen braucht: Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los! Ungeheuer ist es wohl, von den Kindern einen Satz bilden zu lassen wie den folgenden: Das fromme Mädchen, und das, welches das Mützchen bekam und das, welches das Leibchen bekam und das, welches das Hemdchen bekam und das, welches das Röschchen bekam, sind fünf.*) Weiter gänzlich zu verworfen sind die Forderungen Zetters (Bibl. Rechenaufg. Praxis d. Erziehungsschule 1889, S. 87.) Er verlangt, daß die Kinder alle in der Bibel vorkommenden Maße, Gewichte, Münzen kennen und umwandeln sollen. Zwar will er nur den hauptsächlichsten Inhalt der vorzunehmenden Belehrungen darbieten, gebraucht aber dazu, nur zur tabellarischen Übersicht, vier Druckseiten. Nur ein kleines Proßchen davon:

$$1 \text{ Ephä} = \frac{1}{10} \text{ Chomer} = 20 \text{ l.}$$

$$1 \text{ Seah} = \frac{1}{3} \text{ Ephä} = 6\frac{2}{3} \text{ l.}$$

$$1 \text{ Omer} = \frac{1}{10} \text{ Ephä} = 2 \text{ l.}$$

$$1 \text{ Kab} = \frac{1}{18} \text{ Ephä} = 1 \text{ l.}$$

Wer stimmt nicht mit ein in die Klage: Wir treiben eitel Künste und kommen weiter von dem Ziel!

Mit dieser Verwendung der angewandten Aufgaben können wir uns nicht befreunden. Aber „Kritisieren ist leicht, besser machen ist schwer“. Wie stellen wir uns zur Auswahl und Anordnung der angewandten Aufgaben?

Im Rechnen kann man unterscheiden: Kopfrechnen (Rechnungen lediglich mit Zahlvorstellungen selbst vorgenommen) und Schriftliches Rechnen (Versinnbildlichung derselben durch die Ziffer). Bei jeder Art kann man Übungen mit reinen und benannten Zahlen und mit angewandten Aufgaben unterscheiden.

$10 + 20 = 30$; Aufgabe mit reinen Zahlen.

$10 \text{ m} + 20 \text{ m} = 30 \text{ m}$; Aufgabe mit benannten Zahlen.

Ein Landwirt verkauft 10 hl Kartoffeln und später noch 20 hl.

Wieviel hat er zusammen verkauft?

Das ist hier eine angewandte Aufgabe, weil die Zahlen auf Sachverhältnisse des praktischen Lebens angewandt sind.

*) Rein, Bidel, Scheller, das 1. Schuljahr S. 140.

Das praktische Leben kennt keine Aufgaben mit unbenannten Zahlen, sondern nur Aufgaben mit benannten Zahlen und auch diese nur in bestimmten Beziehungen und Verhältnissen. Was folgt daraus für die Schule? Weil unsere Schüler nicht für die Schule, sondern für ihr späteres Leben lernen sollen, dürften wir nur angewandtes Rechnen treiben. Aber um Sicherheit, Gewandtheit, Schlagfertigkeit in den einzelnen Rechnungsarten zu erzielen, müssen daneben auch Aufgaben mit reinen und benannten Zahlen gelöst werden. In Wahrheit aber herrscht das Rechnen mit reinen Zahlen überwiegend vor. Hat doch Heinrich Schreiber*) der Schule ganz allgemein den Vorwurf gemacht, die Zahl sei der Kinder gefährlichster Tyrann. „Das Rechnen mit den nackten Zahlen wird gedrißlt.“ Ganz zurückweisen kann man seinen Vorwurf leider nicht. Etwas Wahrheit liegt in der Anklage. Die üble Erscheinung kann verschiedene Ursachen haben. Der Rechenstoff ist jeder einzelnen Klasse reichlich zugemessen; übergroß ist auch noch die Zahl der Kinder in einer Klasse. Um nun das Pensum durchzujagen, auch wohl Schnelligkeit und Schlagfertigkeit zu erreichen, kann man angewandte Aufgaben, die nur mit großem Zeitverluste zu lösen sind, nur spärlich verwenden. Einen anderen Grund in der Vorherrschaft der reinen Zahl kann man in dem Fehlen jeglicher angewandten Aufgabe im Rechenbuche finden. Rechenfibeln von Köttsch, Büttner, Steuer, Dietrich**) haben keine angewandten Aufgaben. Da nun leider nur zu oft das Kind zum Diener des Buches gemacht wird, der Lehrer sich auch nicht immer über das Buch stellt, so tritt die Lösung angewandter Aufgaben in den Hintergrund. Treten angewandte Aufgaben auf, so tragen sie nicht den Stempel der Natürlichkeit, der Richtigkeit.***)) Jede neue Aufgabe wirft den kleinen Geist in ein neues Sachgebiet, wodurch er zerstreut und geschädigt wird. Die meisten Kinder brauchen Krücken und Hilfen, um überhaupt die Aufgaben zu verstehen, einzusehen, wo und wie sie die Aufgabe anfassen müssen. Das führt zu den zwei Fragen: Welche Eigenschaften müssen die angewandten Aufgaben erfüllen? und: Wie müssen sie geordnet sein? Zunächst gebührt der Form der angewandten Aufgaben volle Beachtung. Auf der Unterstufe muß die Sprache der angewandten Aufgaben im Tone der Fabel und des ersten Lesebuches gehalten sein, einfach und klar. Zu knapp darf hier der Ausdruck noch nicht sein, weil die Kürze zuweilen den Sinn verdunkelt, z. B. im 2. Schuljahr kann es nicht heißen: Wieviel Pferde kann der Schmied mit 20 Hufeisen beschlagen?

Die Sätze sind im Präsens zu stellen, das ist die einzig richtige Zeitform. Nur wenn die angezogenen Sachverhältnisse eine andere Zeitform bedingen, darf ausnahmsweise davon Abstand genommen werden. Sodann muß aber dem Inhalte der angewandten Aufgaben volle Wür-

*) Die Tyrannei der Zahl, Heinrich Schreiber, Lehrer in Würzburg, Pierer, Altenburg 1900.

**) Böhme sagt über sein Rechenbuch ganz richtig: „In Worte gekleidete Aufgaben fehlen auf den ersten 2 Stufen in dem Übungsbuche, weil den Kindern die Lesefertigkeit, sowie die Fähigkeit, Gedrucktes zu verstehen, fehlt.“

***)) Beispiele findet man nur zu leicht in den Büchern!

digung geschenkt werden. Bei den angewandten Aufgaben kommen nur benannte Zahlen vor. Unter den vielen Benennungen hat der Lehrer eine Auswahl zu treffen. So lassen sich z. B. im Zahlraum 1—10 folgende Benennungen verwenden: Namen von Wirtschaftsgeräten, Tieren, Früchten, Vermitteln, Münzen und Maßen. Man stelle aber nicht immer Krämeraufgaben; es kostet, kostet . . . so liest man nur zu oft in den Büchern und hört leider es nur zu häufig in den Stunden. Preisberechnungen müssen wohl gestellt werden, namentlich in den Mädchenschulen, sagt doch schon Schulrat Kellner,*) daß das Rechnen der Mädchen an den täglichen Küchen- und Marktbedarf zu knüpfen sei.

Die Allgemeinen Bestimmungen verlangen im 28. Abschnitte, daß die Schüler zugleich mit dem geltenden Systeme der Maße, Münzen und Gewichte bekannt zu machen sind. In dieser Anordnung liegen 2 Fragen zur Beantwortung: Welche Münzen, Maße und Gewichte sollen zur Anwendung kommen? Wie sind sie auf die einzelnen Stufen zu verteilen? Die Auswahl der Münzen, Maße und Gewichte ist durch ministerielle Verfügung festgelegt. Ich wende mich gleich zur Verteilung derselben. Sie hat nach 2 Grundsätzen zu geschehen: 1. Die Natur des Münz-, Maß- und Gewichtssystems verlangt, daß das eine Maß dem anderen Maße, welches das erstere zur Voraussetzung hat, auch in der Vorführung vorausgehe. 2. Gib den Kindern noch nicht Belehrungen, für die ihr Verstand nicht ausreicht. Dem entsprechend werden bei den angewandten Aufgaben im Zahlkreis 1—10 benutzt an Münzen: Ein-, Zwei-, Fünf- und Zehnpfennigstücke; von Maßmaßen: Wch. u. Eg.

Im Raum 1—20 werden gebraucht Jahr, Monate, Gros, Dg. Mdl.

Im Zahlkreise von 1—100 treten hinzu 50 Pf., 1 Mk., 2, 5, 10, 20 Mk.; an Maßen: m cm, hl l, Schk. Stk., Std. Mi., Mi. Sek., Mo. Eg., S. Wch.

Im Kreise von 1—1000 finden Verwendung Grs. Stk., Ks. Bg., m mm, km m, t kg g.

Im unbegrenzten Zahlraume rechnet man mit h, a, qkm, qm, qem.

Als Zahlen zu diesen Benennungen wünscht Mittenzwey**) namentlich die Währungszahlen verwandt. Das sind die Zahlen, welche niedere Einheiten höherer Ordnungen angeben. Diese dezimalen und nicht dezimalen Währungszahlen können Angabe-, Frage- und Antwortzahl sein.

Die Zahlen werden mit Sachverhältnissen des praktischen Lebens verbunden. Da empfiehlt es sich, alle Beziehungen und Verhältnisse des Lebens, alle Sachgebiete zu berücksichtigen. Dadurch wird der Anschauungskreis erweitert, der Blick für die Umgebung geschärft. Es bestehen zwischen den Wissensjähern und dem Rechnen die zahlreichsten Wechselbeziehungen. Aber die rationelle Methode weiß, daß das bunte Allerlei, das den Schülern in den angewandten Aufgaben geboten wird, vom Übel ist, daß das Vielerlei zerstreut, und jede Zersplitterung eine Schädigung der Kraft einschließt. Deshalb werden wir die Aufgaben nach

*) Aphorismen Nr. 84.

**) Rechenbuch für Volksschulen, Leipzig, Klinckschardt.

sachlichen Gesichtspunkten ordnen und in Gruppen vorführen, um dem Schüler ein längeres Verweilen in einem Gedankenkreise zu gestatten. Aber die Gruppen seien nicht zu umfangreich; denn das Einerlei langweilt, und die Langweile ist die größte Sünde des Unterrichts. Zwischen- durch gebe man darum auch Aufgaben aus verschiedenen Sachgebieten, in buntem Wechsel, um die geistige Beweglichkeit zu erhalten. In diesem Sinne sind angelegt: Hartmann und Ruhfam; Braunes Rechenbuch von Hanft; Muthesius und Heiland. G. Nieder, Rektor in Köslin hat einen etwas abweichenden Standpunkt. Er läßt die Sachrechenaufgaben erst am Ende des Jahres auftreten als Wiederholung bestimmter rechnerischer Gebiete und Anlaß zur sachlichen Konzentration. Erst im letzten Hefte hat er jedesmal das Sachrechnen dem Abschnitte zugeteilt, dem es rechnerisch angehört.

Bei diesem Streben nach Vielseitigkeit kann man aber leicht in Fehler fallen. Zunächst darf die Aufgabe hinsichtlich des angewandten Sachverhältnisses weder zu leicht noch zu schwer sein. Rechnet man schon bis 1000, dann ist z. B. folgende Aufgabe zu leicht: Ein Mädchen strickt 30 Touren, ein anderes 10 mehr. Wieviel stricken alle beide? Häufiger aber ist es der Fall, daß die Aufgaben zu schwer sind durch zu große Zahlen, durch ganz fremde Benennungen und ganz unbekannte Sachverhältnisse.

Das führt zu einem anderen Fehler: Die allgemeine Verwendbarkeit der angewandten Aufgaben ist noch zu groß; „eines schickt sich nicht für alle.“ Was für Magdeburg richtig ist, ist für Thale falsch. Die angewandten Aufgaben müssen den örtlichen Verhältnissen angepaßt sein. Die Aufgaben sind um so wertvoller, je enger sie sich dem von dem bestimmten Wohnort abhängigen Erfahrungskreis der Schüler und dem gleichzeitigen Sachunterricht anschließen. Wer dabei Tagelöhne, Preise für Nahrungsmittel nach Belieben annimmt, der erfüllt die Forderung der Allgem. Bestimmungen nicht, nach der die angewandten Aufgaben den wirklichen Verhältnissen entsprechen sollen. Es muß also das eigenste Werk eines jeden Lehrers sein, aus seinem Unterrichte die geeigneten Aufgaben für das angewandte Rechnen auszuwählen; er ist angewiesen auf die Gelegenheiten, die sich im Verlaufe seines Unterrichtes herausstellen. Darum lege sich der Lehrer ein Heft an, in das er selbstgebildete, für seinen Ort passende Aufgaben einschreibt.

Ein paar besondere Auslassungen über volkswirtschaftliche Belehrungen auf der Oberstufe sind zum Schlusse noch am Platze. Die Behörde fordert mit Recht, die Schüler in das Verständnis der Gesetze über die Arbeiterversicherungen einzuführen. Besonders ist dabei Rücksicht zu nehmen auf die Vorkommnisse des wirtschaftlichen Lebens, welche der engeren und weiteren Heimat angehören. Wie fast überall, so muß auch hier von der Familie ausgegangen werden. Der Familienhaushalt führt zum Gemeinde- und Staatshaushalt.

Die ersten volkswirtschaftlichen Belehrungen ordnen sich stets dem rechnerischen Fortschritte des Lehrgangs unter. Erst auf der letzten Stufe des Unterrichts treten die volkswirtschaftlichen Belehrungen in den Mittel-

punkt der Rechenarbeit. Nun wird die Auswahl der Aufgaben nicht mehr durch die arithmetische Operation bestimmt, sondern durch ihre sachlichen Beziehungen. Wollen wir Kenntnisse über den Gemeindehaushalt vermitteln, so werden Aufgaben danach gestellt, ganz gleich, welcher Rechnungsart sie angehören. Wir gehen vom Steuerzettel aus.

Wöchten die theoretischen Erörterungen praktischen Nutzen in höheren und niederen Schulen stiften!

Ein Weihnachtsfest im Jahre 1773 in Reckahn.

Von Lehrer Ernst Krüger, Mörz bei Dahndorf.

Im diesem Jahre, am 16. Mai, wird die pädagogische Welt eines Mannes gedenken, der vor 100 Jahren in dem märkischen Dorfe Reckahn gestorben ist, und der zu den Besten unsres Volkes, zu den Edelsten unter den Menschen gehört. Es ist Eberhard v. Rochow. Ein Segensstrom ging in den 70er Jahren des vorvorigen Jahrhunderts von dem Wirkungskreise dieses Edelmannes in der wahrsten Bedeutung des Wortes weit über die Grenzen unsres Vaterlands hinaus. Es war ein Wallfahrtsort, dieses entlegene Reckahn, zu dem zahlreiche Schulmänner und Menschenfreunde pilgerten, um die von Rochow eingerichtete Muster Schule und seine gemeinnützigen Einrichtungen kennen zu lernen. Mit Recht ist v. Rochow der „Pestalozzi unsrer Mark“ genannt worden.

Um einen Einblick von dem Leben und Treiben in Reckahn zu erhalten, um zu erfahren, wie der edle Menschenfreund für seine Mitmenschen sorgte, wollen wir einem Weihnachtsfeste dortselbst beiwohnen.

Weihnachten ist das Fest der Freude und des Friedens. Freude und Frieden waren auch nach schwerer Prüfungszeit, in der Mißwachs und Teuerung, die zwei Jahre hindurch in Reckahn gewüthet hatten, und die das Volk immer tiefer in die Bande und Stricke des Aberglaubens geführt hatten, wieder dort eingekehrt. Das geistige Elend des armen Volkes, das die Ursache allen Unheils war, war weit größer, als seine leibliche Noth.

Wie die dicke Eisschicht den warmen Strahlen der Frühlingssonne nicht zu widerstehen vermag, so schmolz immer ein Stück des Aberglaubens nach dem andern vor der Liebe dreier Menschenkinder, die in Reckahn wirkten, hinweg. Die beiden andern Mitarbeiter waren Frau Christine v. R. und der edle Bruns.

Diesen beiden Engeln in Menschengestalt haben wir jenes herrliche Weihnachtsfest zu verdanken. Die Kinder der neuen Schule zu Reckahn sollten an die Tüden und Herzen der Eltern klopfen, um dem Geiste des Friedens und der Liebe dort Eingang zu verschaffen. Herr von Rochow sollte von dem Plane nichts wissen und sollte der Überraschte sein.

An Mitteln zur Ausführung des Planes fehlte es nicht. Am Weihnachtsfeste vorher hatte H. v. R. seiner Christine einen aus Holz gemachten Apfel, gefüllt mit Dukaten, geschenkt und folgendes Verslein darauf geschrieben:

„Den schönsten Apfel schenkt ich dir,
O Freundin, wär ich arm geboren.
Jetzt laßt ein bessres Schicksal mir,
Drum füll' ich ihn mit Louisdoren.“

Dieser Apfel war noch immer gefüllt. Kein einziges Goldstück war ihm entnommen. Jetzt sollte er seinen Zweck erfüllen. In der nahen Stadt Brandenburg kaufte Christine v. R. eines Tages lauter nützliche Sachen für die Einwohner von Reckahn. Bruns berief in der Adventszeit gar oft seine Sängerschar zusammen und übte Weihnachtslieder. Als die Zeit erfüllet war, und der Weihnachtsheiligabend hereinbrach, waren alle Vorbereitungen beendet. Nachdem man sich in dem schlichten Gotteshause erbaut hatte, ging alles aufs Schloß. In dem großen Betfaale dort war alles zur Bescherung fertig. Heller Kerzenschein strahlte den Eintretenden entgegen. Nun betrat Frau Christine am Arme ihres Vatten den Saal. Kantor Bruns hatte mit seinen Sängern und Festdarstellern hinter einem Vorhange Aufstellung genommen. Leise setzte ein mehrstimmiger Chor ein.

Es ist ein' Ros' entsprungen
Aus einer Wurzel zart.
Wie uns die Alten sungen,
Von Jesse kam die Art

erklang es in feierlichen Tönen, während der Vorhang sich langsam teilte und die „holdseligste aller Szenen, welche je geschaut wurde“ bot sich den Geladenen: „Maria und Joseph in wonnetrunkener Betrachtung des Gotteskindeleins an der Krippe im Stalle zu Bethlehem.“ Als das Lied beendet, begann das heilige Paar, das von einem jungen Landmanne und seiner Frau dargestellt wurde, im Zwiegespräche die Weihnachtsgeschichte den Geladenen vor die Seele zu führen. Das Christkind wurde als Bringer der Liebe, Eintracht und des Friedens verherrlicht. Es endete mit einem herrlichen Wiegenliede, dessen Text lautete:

Schlaf, süßes Kind, ob auch die Nacht
Dunkel ist hienieden'
Du hast der Welt das Licht gebracht
Und sel'gen Gottesfrieden.
Schlaf wohl, du Friedenskönig du,
Schlaf wohl, schlaf wohl in süßer Ruh!

Die ew'ge Liebe steigt mit dir
Herab von Gottes Throne,
Daß sie zum Heil der Welt allhier
Bei allen Menschen wohne.
Schlaf wohl, du usw.

Nun werden Hader, Haß und Streit
Auf Erden einst verschwinden,
In brüderlicher Einigkeit
Sich alle Herzen finden.
Schlaf wohl, du Himmelskönig du usw.

Die Darstellerin der Maria sang dies Lied mit glockenreiner Stimme, während Joseph und das Harmonium begleiteten. Da war kein Auge

bei den Zuschauern trocken geblieben, solch tiefen Eindruck machte die Darstellung. Nach einer Pause traten die bethlehemitischen Hirten auf und knieten vor der Krippe nieder. Auf Marias Erkundigungen erzählten sie, wie der Engel ihnen als erster Weihnachtsprediger die frohe Botschaft von der Geburt des Heilandes verkündigt. Eine Lobpreisung Josephs bildete den Schluß der Darstellung, wonach der Chor den Lobgesang der himmlischen Heerscharen anstimmte:

„Ehre sei Gott in der Höhe“ usw.

Der Eindruck der Aufführung war ein überwältigender.

Wie aus selbigem Traume erwachten die Anwesenden. Was war aus den Neckahner Kindern in der kurzen Zeit, da Bruns dort wirkte, geworden? Eberhard von Kochow konnte ob dieser Überraschung kaum Worte finden. Als er seinem „treuen Mitarbeiter“ Bruns die Hand gereicht und seiner Christine gedankt hatte, sprach diese: „O Eberhard, wie kann man auf Erden glücklich sein, wenn man nur das wahre Glück sucht! Was sind alle Freuden der Welt gegen die Empfindungen in solcher Weihestunde, wie sie uns der gütige Gott eben beschert hat.“ Herr von Kochow meinte, dieser Tag zähle zu einem der schönsten seines Lebens.

Nach der erhebenden Feier ging es an die Verteilung der Geschenke. Zuerst kamen die kleinsten an die Reihe. Jedes mußte bei Empfangnahme seines Geschenkes einen Liedvers oder Spruch oder ein kleines Gebet aussagen. Die Kinder der Armen, der Wittven bekamen reichlichere Gaben. Auch die Erwachsenen wurden mit einer Gabe bedacht.

Wohl der Menschheit, wenn in allen mit Glücksgütern gesegneten eine Kochowsseele wohnte. „Guer Dörflein ist ein Gottesgarten, ein Eden!“ hatte der Minister von Zedlitz bei einem Besuche in Neckahn ausgerufen. „Wohl dem Staate, wo jede Gemeinde solch ein Neckahn ist, wie es zur Zeit Eberhards von Kochow war.“ Heil und Segen den edlen Menschenfreunden, die im Herrn von Kochow ein Vorbild gefunden.

Winke für den Turnunterricht.

(Oberstufe.)

Von H. Röcke, Rixdorf.

(Schluß.)

Folgende Gruppen wollen nur als Beispiel gelten, wie etwa geordnete Freiübungen beschaffen sein können. Ich will noch andeuten, wie sie auf leichte Weise abgeändert werden können. Die 3. (7.) Zeit bringt gewöhnlich in jeder Hauptübung, bei denen ich zu eben dem Zwecke die Rückbewegung zur Ausgangsstellung habe weggfallen lassen, eine neue, eigenartige Bewegung hinzu, damit der ganze Körper in möglichst harmonischer Weise durchgearbeitet werde. Diese neue Bewegung soll eine intensive Bein-, wohl auch Rumpfbewegung anfügen. Es lassen sich nun eben diese Zeiten in den einzelnen Übungsgruppen

fast zwangslös untereinander vertauschen, also die 3. Zeit der Gruppe I mit der der Gruppe II usw. Wenn ferner anstatt der Schrittstellungen ein Hüpfen in diese Beinstellungen, oder ein Beinspreizen erfolgt, wenn zu irgend einer Zeit noch eine Drehung, auf den Fußballen oder Hacken ausgeführt, hinzukommt, wenn die Übenden sich zuehren oder die Übungen gegengleich geturnt werden, wenn etliche Schüler die Vorwärts-, andere die Seitwärts- und die letzten die Rückwärtsbewegung zu gleicher Zeit üben, wenn endlich bei taktmäßiger Ausführung ein Marschlied dazu gesungen wird: so kann man die Gruppen noch mancherlei verändern, so werden sehr wechselreiche Bilder geschaffen, und Längeweile wird nicht gut einziehen können.

Gruppe I. (Hände frei oder mit Hanteln.)

- I. Armschwingen und Schrittstellungen.
 - a. 1. Vorschwingen der Arme und Vortritt I.
2. Rückbewegung. 3. 4. wiedergleich.
 - b. 1. Seitischwingen d. A. und Seittritt I. 2.—3. 4.
 - c. 1. Rückschwingen d. A. und Rücktritt I. 2.—3. 4.
- II. Zwiefaches Armschwingen und Kniebeuge in Schrittstellung.
 - a. 1. Vorschwingen d. A. und Vortritt I. (wie I. a. 1.).
2. Seitischwingen d. A. und Kniebeuge I.
3. 4. Rückbewegung. 5.—8. wiedergleich.
 - b. 1. Seitischwingen d. A. und Seittritt I. (wie I. b. 1.).
2. Seithochschwingen d. A. und Kniebeuge I. 3. 4. 5.—8.
 - c. 1. Rückschwingen d. A. und Rücktritt I. (wie I. c. 1.).
2. Vorhochschwingen d. A. und Kniebeuge I. 3. 4. 5.—8.
- III. Wie II. mit Rumpfsbeugen in der 1. (5.) Zeit.
 - a. 1. Vorschwingen d. A., Vortritt I. und Rumpfsbeugen vorn.
2. Seitischwingen d. A., Kniebeuge I. und Rumpfstrecken 3.—4.
5.—8.
 - b. mit Rumpfsbeugen seitw. } auf 1, sonst wie II.
 - c. mit Rumpfsbeugen rückw. }
- IV. Wie II. mit Rumpfsbeugen in der 2. Zeit.
 - a. 1. Vorschwingen d. A. und Vortritt I.
2. Seitischwingen d. A., Kniebeuge I. und Rumpfsbeugen vorn.
3.—4. 5.—8.
 - b. mit Rumpfsbeugen seitw. } auf 2, sonst wie II.
 - c. mit Rumpfsbeugen rückw. }
- V. Wie IV. ohne Rückbewegung, aber tiefe Kniebeuge auf 3, auf 4. Ausgangsstellung.
 - a. 1. und 2. }
 - b. 1. und 2. } wie IV.
 - c. 1. und 2. }

NB. a. bedeutet Vorwärts-, b. Seitwärts- und c. Rückwärtsbewegung, r. rechts und l. links.

a. b. c. 3. Armbeugen und tiefe Kniebeuge beidbeinig;
oder schwierigere Bewegung:

a. b. c. 3. Stütz beider Hände auf den Boden und Hüften rückw.
zum Siegestütz vorlings.

Gruppe II. (Wenn nicht Hanteln, so Hände zur Faust.)

I. Armbeugen mit Schrittstellungen.

a. 1. Armbeugen und Vortritt l.

2. Abwärtsstrecken d. A. und Schlußtritt l. 3. 4. wiedergleich.

b. 1. Armbeugen und Seittritt l. 2. 3. 4.

c. 1. Armbeugen und Rücktritt l. 2. 3. 4.

II. Armstrecken und -beugen einzeitig und Kniebeugen und -strecken.

a. 1. Armbeugen und Vortritt l. (wie I. a. 1.).

2. Armstrecken vorw. und gleich wieder -beugen mit Kniebeugen
und -strecken l. 3. auf 3. dasj. nochmal, auf 4. Grundstellung 5.—8.

b. 1. wie I. b. 1.

2. Armstrecken seitw. und wieder -beugen mit Kniebeugen und
-strecken l. 3. dasj. 4. Grundstellung 5.—8.

c. 1. wie I. c. 1.

2. Armstrecken rückw. und -beugen mit Kniebeugen und -strecken l.
3. dasj. 4. Grundstellung 5.—8.

III. Wie II. ohne Rückbewegung mit Rumpfbeugen und Ausfall.

a. 1. 2. wie II. a. 1. 2.

3. Rumpfbeugen vorw., Armstrecken l. aufw. und r. rückw.
(Arme liegen beiderseits ungefähr wagerecht) und Ausfall l.
vorw.

4. Ausgangsstellung. 5.—8. wiedergleich.

b. 1. 2. wie II. b. 1. 2.

3. Rumpfbeugen l. seitw., Armstrecken r. aufw., l. Hüftstütz und
Ausfall l. seitw. 4. 5.—8.

c. 1. 2. wie II. c. 1. 2.

3. Rumpfbeugen rückw., beide Hände zum Stütz im Rücken,
(sie drücken das Kreuz hohl) und Ausfall links rückw.

4. Ausgangsstellung 5.—8.

Gruppe III. (Hände frei oder mit Hanteln.)

I. Armschwingen entgegengesetzt den Schrittstellungen.

a. 1. Armschwingen rückw. und Vortritt l. 2. 3. 4.

b. 1. Armschwingen seitw., beide nach r. (der l. Arm gebeugt vor
der Brust) und Seittritt l. 2. 3. 4.

c. 1. Armschwingen vorw. und Rücktritt l. 2. 3. 4.

II. Armschwingen ($\frac{3}{4}$ Kreise) mit abermaliger Schrittstellung in der angefangenen Richtung.

a. 1. wie I. a. 1.

2. Armschwingen vorhoch ($\frac{3}{4}$ Kreis rückw.) und Vortritt r.
(d. i. der zweite Schritt vorw.) mit Schlußtritt l. zur tiefen
Kniebeuge beider Beine.

3. Rückbewegung zu Stellung 1. also: 2 Schritt rückw. zur Vorschrittstellung l. und Armschwingen rückw. 4. Ausgangsstellung.
- b. 1. wie I. b. 1.
2. Armschwingen seitw. hoch, beide nach l. ($\frac{3}{4}$ Kreis seitw.) und Seittritt r. nach l. (Kreuztritt r. vor l.) mit Schlußtritt l. zur tiefen Kniebeuge.
3. 4. (Auf 3 zwei Schritte seitw. nach r., der erste ist ein Kreuzschritt, zur Seittrittstellung l.)
- c. 1. wie I. c. 1.
2. Armschwingen rückw. durch Ausbreiten der Arme seitlich ($\frac{1}{2}$ Kreis in horizontaler Ebene) und Rücktritt r. mit Schlußtritt l. zur tiefen Kniebeuge 3. 4. (Auf 3 zwei Schritte vorw. zur Rücktrittstellung l.)
- III. Wie II. bloß an Stelle des Schlußtrittes wird ein Hüpfen zur tiefen Kniebeuge ausgeführt.
- IV. Wie III. ohne Rückbewegung, dazu $\frac{1}{2}$ Drehung auf 3.
- a. b. c. 1. und 2. wie III. a. b. c. 1. und 2.
- a. b. c. } 3. Hüpfen mit $\frac{1}{2}$ Drehung l. und Armschwingen vorw.
- c. } 4. Ausgangsstellung.

Gruppe IV. (Armkreise.)

- I. Armschwingen und Schrittstellungen mit Aufgehen.
 - a. 1. Armschwingen vorhoch und Vortritt l. mit Aufgehen. 2. 2. 4.
 - b. 1. Armschwingen seitw. und Seittritt l. mit Aufgehen. 2. 3. 4.
 - c. 1. Armschwingen rückw. und Rücktritt l. mit Aufgehen. 2. 3. 4.
- II. Armkreisen mit Beinspreizen.
 - a. 1. wie I. a. 1.
 2. $\frac{1}{1}$ Armkreisen vorw. (nach vorn beginnend) und Beinspreizen l. rückw.
 3. Dasselbe nochmal. 4. Ausgangsstellung.
 - b. 1. wie I. b. 1.
 2. $\frac{1}{1}$ Armkreisen seitw. (nach unten beginnend) und Beinspreizen l. seitw. nach rechts hin. 3. nochmal. 4. Ausgangsstellung.
 - c. 1. wie I. c. 1.
 2. $\frac{1}{1}$ Armkreisen rückw. (nach vorn beginnend, dem Winke „komm zurück“ gleichkommend) und Beinspreizen l. vorw.
 3. nochmal. 4. Ausgangsstellung.
- III. Wie II. verbunden mit Stützfuß oder Hochstand.
 - a. 1. wie I. a. 1.
 2. wie II. a. 2.
 3. mit Stütz beider Hände auf den Boden weiter Rücktritt l. zum Stützfuß vorlings mit angehobtem r. Bein. 4. Ausgangsstellung.

- b. 1. wie I. b. 1.
- 2. wie II. b. 2.
- 3. mit Stütz der r. Hand auf den Boden weiter Seittritt I. zum Liegestütz seitwärts mit angehobtem rechten Bein l. Hand Hüftstütz. 4. Ausgangsstellung.
- c. 1. wie I. c. 1.
- 2. wie II. c. 2.
- 3. Mit Stütz beider Hände auf den Boden weiter Vortritt I. zum Hockstand auf r. Bein. 4. Ausgangsstellung.

Gruppe V. Hiebe; (Hände zur Faust).

In dieser Gruppe kommen Auslage und Ausfall zur Ausführung. Der Unterschied zwischen beiden ist der: bei der Auslage wird das stehenbleibende Bein gebeugt, während es beim Ausfalle gestreckt bleibt; auch ist der Ausfallschritt größer als der Auslageschritt, daher muß das Bein stets gehoben und gerückt werden, wenn aus einer dieser Stellungen in die andere übergegangen werden soll. Aus den Wörtern selbst heraus läßt sich der Unterschied leicht folgendermaßen erklären: Der Schwerpunkt des Körpers bleibt auch bei der Auslage gleichsam auf der Stelle liegen, die er schon in der Ruhe inne hatte, während beim Ausfall der Körper aus seiner Ruhelage herausfällt.

I. Anzug zum Speich-, Rist- und Schräghieb.

- a. 1. Armbeugen zum Speichhieb (beide, die Ellenbogen sind hochgehoben, so daß die Oberarme fast wagerecht liegen und die Unterarme schräg nach vorn geneigt sind) und Vortritt I. 2. 3. 4.
- b. 1. l. Arm zum Risthieb beugen (Unterarm wagerecht vor der Brust) und r. Arm gebeugt auf den Rücken legen (Unterarm wagerecht) und Seittritt I. 2. 3. 4.
- c. 1. l. Arm beugen zum Schräghieb von l. oben nach r. unten (der l. Ellenbogen ist seitw. hochgehoben, der l. Unterarm, dessen Elle nach vorn steht, ist fast senkrecht, die Faust dringt energisch nach rückw.) und Rücktritt I.

II. Hiebe mit Ausfall.

- a. 1. wie I. a. 1.
- 2. Speichhieb I. (von oben nach unten geschlagen) und Ausfall I. vorw. 3. 4. 5.—8.
- b. 1. wie I. b. 1.
- 2. Risthieb I. (von r. nach l. seitw. geschlagen) und Ausfall I. seitw. 3. 4. 5.—8.
- c. 1. wie I. c. 1.
- 2. Schräghieb I. (von l. oben nach r. unten geschlagen, d. i. die Bewegung wie bei einem Stockschlag oder Beitschenhieb schräg vor dem Leib) und Ausfall I. rückw. 3. 4. 5.—8.

III. Deckungen zu den Hieben.

- die 1. Zeit bei a. b. c. wie bei I. a. 1. b. 1. c. 1.

- a. 2. Beide Arme beugen auf Rücken (Unterarme wagrecht), Rumpf rückw. beugen und Auslagetritt l. vorw. 3. 4. 5.—8.
- b. 2. R. Arm gebeugt über Kopf, l. gebeugt auf Rücken (beide Unterarme wagrecht), Rumpfbeugen l. seitw. und Auslagetritt l. seitw. 3. 4. 5.—8.
- c. 2. Beide Arme beugen über Kopf (Unterarme wag.). Rumpf vorw. beugen und Auslagetritt l. rückw. 3. 4. 5.—8.
- IV. Hiebe und Deckungen aufeinanderfolgend.
 - a. 1. Wie I. a. 1. = Anzug zum Hieb.
 - 2. Wie II. a. 2. = Hieb.
 - 3. Wie III. a. 2. = Deckung.
 - 4. Ausgangsstellung.
- V. Umgekehrt Deckungen und Hiebe aufeinanderfolgend.
 - a. 1. Wie I. a. 1. = Anzug.
 - 2. Wie II. a. 2. = Deckung.
 - 3. Wie III. a. 2. = Hieb.
 - 4. Ausgangsstellung b. und c. dem analog.
- VI. Hiebe und Deckungen gegenseitig von verschiedenen Reihen ausgeführt.
 - z. B. Nr. 1 übt IV. } und umgekehrt.
 - Nr. 2 übt V. }

Gruppe VI. (Holz- oder Eisenstab wagerecht vor dem Leib.
(Stab ist rüftgriffs gefaßt.)

- I. Armbeugen mit Schrittstellungen.
 - a. 1. Armbeugen und Vortritt l. 2. 3. 4.
 - b. 1. Armbeugen und Seitritt l. 2. 3. 4.
 - c. 1. Armbeugen und Rücktritt l. 2. 3. 4.
- II. Armbeugen und -strecken mit Kniebeugen und -strecken.
 - a. 1. Armbeugen und Vortritt l.
 - 2. Armstrecken vorw. und Beugen des l. Knies. 3. 4. 5.—8.
 - b. analog a. mit Seitwärtsstrecken und Seitritt nach l. hin.
 - c. analog a. mit Rückwärtsstrecken und Rücktritt nach l. hin.
- III. Wie II. nur Ausfall statt Beugen des einen Knies.
- IV. Wie III. mit Rumpfbeugen in der 2. Zeit.
 - a. 1. Armbeugen und Vortritt l.
 - 2. Armstrecken vorw., Ausfall l. vorw. und Rumpfbeugen vorw. 3. 4. 5.—8.
 - b. und c. analog seitw. und rückw.
- V. Wie IV. ohne Rückbewegung mit Armschwingen und tiefer Kniebeuge.
 - a. } 3. Armschwingen vorhoch zur wagerechten Haltung über
 - b. } Kopf und tiefe Kniebeuge beider Beine.
 - c. }
 - 4. Ausgangsstellung 5.—8.

Gruppe VII. (Stab rüstgriffs gefaßt.)

- I. Stabschwingen mit Beinbewegung.
 - a. 1. Stab vorhochschwingen zur wagerechten Haltung und Vortritt I. 2. 3. 4.
 - b. 1. Stab seithochschwingen, (l. Arm gestreckt senfr. r. gebeugt) und Seittritt I. 2. 3. 4.
 - c. 1. Stab rückw. schräg auf den Rücken schwingen, (der r. Arm bleibt unten, während der l. sich über den Kopf nach rückw. bewegt bis an die l. Schulter, der Stab liegt schräg auf dem Rücken von l. oben nach r. unten) und Rücktritt I. 2. 3. 4.
- II. Kreuzen der Arme in der Kniebeuge.
 - a. b. c.

{	1. wie I. a. 1., b. 1., c. 1. 2. Kreuzen der Arme vor der Brust, l. Arm unten und l. Knie aufw. beugen. 3. 4. 5.—8. (a. b. c. ist in der 2. Zeit dasselbe).
---	---
- III. Ausfall in der 3. Zeit, sonst wie II.
Die 1. und 2. Zeit wie II. a. b. c. Dagegen bei der Rückbewegung auf 3. anstatt Vortritt jetzt Ausfall a. vorw., b. seitw., c. rückw.
- IV. Wie III. mit Rumpfdrehen auf 3.
 - a. b. c. 1. und 2. wie bei III.
 3. wie bei III. dazu Rumpfdrehen a. r., b. l., c. l.
 4. Ausgangsstellung 5.—8.

Gruppe VIII. (Stab rüstgriffs gefaßt.)

- I. Stabschwingen und Beinbewegung.
 - a. 1. Stab vorhochschwingen und Vortritt I. 2. 3.—4.
 - b. 1. Stab vorhochschwingen und Seittritt I. 2. 3.—4.
 - c. 1. Stab vorhochschwingen und Rücktritt I. 2. 3.—4.
- II. Senken des Stabes mit Beinbewegung dazu.
 - a. 1. wie I. a. 1.
 2. Stab vorw. senken zur wagerechten Haltung vorw., und l. Knie aufw. beugen 3. 4. 5.—8.
 - b. 1. wie I. b. 1.
 2. Stab l. seitw. senken (l. Arm wagrecht, r. Arm gebeugt über Kopf) und Seitheben des l. Beines 3. 4. 5.—8.
 - c. 1. wie I. c. 1.
 1. Stab rückw. senken zur wagerechten Haltung rückwärts, (Arme sind gestreckt) und Unterschenkelheben l. 3. 4. 5.—8.
- III. Übersteigen des Stabes dazu.
 - a. 1. 2. Wie II. a. 1. 2.
 3. Übersteigen l. vorw.
 4. Zurücksteigen l. rückw. zur Ausgangsstellung 5.—8.
 - b. 1. 2. wie II. b. 1. 2.
 3. 4. wie III. a. 3. 4. also Übersteigen l. und Zurücksteigen l. 5.—8.
 - c. 1. 2. wie II. c. 1. 2. jetzt Griffwechsel zum Rüstgriff.
 3. Übersteigen l. rückw.
 4. Übersteigen r. rückw. zur Ausgangsstellung 5.—8.

Gruppe IX. (Stab rüstgriffs gefaßt.)

I. Gewehrfechthaltung mit Beinbewegung.

Die Gewehrfechthaltung wird so hergestellt, daß die eine Hand den Stab flüchtig losläßt, ihn aber gleich wieder in der Mitte mit Speichgriff erfaßt (wie man ein Bajonett hält).

a. 1. Gewehrfechthaltung r. (r. Hand bleibt am Ende mit Speichgriff, die l. Hand ergreift speichgriffs die Mitte) und Vortritt l. 2. 3.—4.

b. 1. Gewehrfechthaltung r. und Seittritt l. 2. 3.—4.

c. 1. Gewehrfechthaltung r. und Rücktritt l. 2. 3.—4.

II. Stabstoßen aus Gewehrfechthaltung mit Ausfall.

a. 1. wie I. a. 1.

2. Vorstoßen des Stabes schräg nach oben (die l. Hand gleitet dabei zurück an die r.) und Ausfall l. vorw. 3. 4. 5.—8.

b. 1. wie I. b. 1.

2. Seitstoßen des Stabes nach l. (Kopf und Rumpf folgen der Bewegung, die l. Hand bleibt griffest) und Ausfall l. seitw. 3. 4. 5.—8.

c. 1. wie I. c. 1.

2. Rückstoßen des Stabes über die l. Schulter (wie zu einem Hieb anziehen) und Ausfall l. rückw. 3. 4. 5.—8.

III. Deckung mit Rumpfsbeugen.

a. b. c. 1. und 2. bleiben wie bei II.

a. 3. Rumpfsbeugen vorw. in Ausfallstellung und Stabschwingen abw. zur wagrechten Haltung am Boden, (die l. Hand ist wieder an das l. Ende des Stabes kammgriffs gerückt).

4. Zurück zur Ausgangsstellung, (die l. Hand greift dabei um zum Rüstgriff).

b. 3. Rumpfsbeugen r. seitw. mit Hüftstütz r., die l. Hand, die den Stab in der Mitte hält, schwingt denselben zur senkrechten Haltung nach l., der l. Arm bleibt in der wagrechten Haltung und Kniebeugewechsel.

4. Zurück zur Ausgangsstellung.

c. 3. Rumpfsbeugen rückw. im Knien l. und Stab vorhochschwingen, wagrecht über Kopf, die l. Hand gleitet kammgriffs an das l. Ende des Stabes. 4. Ausgangsstellung.

IV. Wie III., bloß Zeiten 2. und 3. miteinander vertauschen.

a. b. c.	{	1. wie III. 1.
		2. wie III. 3.
		3. wie III. 2.
		4. wie III. 4.

V. Wie III. und IV. mit verteilten Rollen in der Gegenüberstellung.

Bei a. und c. stehen die Ersten in Kehrtstellung zu den Zweiten, die Ersten üben III., die Zweiten IV. und umgekehrt. Bei b. stehen die Ersten neben den Zweiten, die Ersten beginnen mit III. l., die Zweiten mit IV. r. und umgekehrt.

Gruppe X. (Stab fassgriffs gefaßt.)

I. Stabschwingen mit Unterlegen.

Bei dem Unterlegen r. legt sich die r. Hand unter die l. Schulter, die r. Hand hält den Stab besonders fest; denn um sie soll der Stab z. T. kreisen, als Übung des Handgelenks und als Vorübung zu dem Stabwinden.

a. 1. mit Unterlegen r. den l. Arm vorw. schwingen und Vortritt l. 2. 3. 4.

b. 1. Stabschwingen l. seitw. und Seittritt l. 2. 3. 4.

c. 1. Stabschwingen l. rückw. und Rücktritt l. 2. 3. 4.

II. Wie I. und Stabkreisen im $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ und $\frac{3}{4}$ Kreis um eine Hand.

a. 1. wie I. a. 2. Seitsschwingen des l. Armes nach l. ($\frac{1}{4}$ Kreis) und Rücktritt l. mit Kniebeugen r. 3. 4. 5.—8.

b. 1. Wie I. b. 2. Seitsschwingen des l. Armes nach r. nach unten kreisend, ($\frac{1}{2}$ Kreis nach unten, der l. Arm bewegt sich vollständig frei vor dem r., nach der Übung sind die Arme gekreuzt; es ist auch gut, den Stab ohne Gebrauch des l. Armes vor dem Körper im $\frac{1}{2}$ Kreis pendeln zu lassen) und Kreuztritt l. hinter r. mit Beugen des r. Knies. 3. 4. 5.—8.

c. 1. wie I. c. 2. Vorhochschwingen des l. Armes ($\frac{3}{4}$ Kreis nach vorn) und Vortritt l. mit Kniebeuge r. (= Auslagetritt l. vorw.) 3. 4. 5.—8.

III. Wie II. mit Rumpfbeugen in der 2. Zeit bei a. vorw., b. seitw., c. rückw.

IV. Wie III. ohne Rückbewegung.

1. und 2. Zeit wie III., dagegen ist bei a. b. c. der Stab in die senkrechte Haltung vor dem Körper zu bringen, die l. Hand mit Speich-, die r. mit Ellengriff, (5.—8. umgekehrt). Die Haltung ist am leichtesten bei c. zu machen, wobei sich der Stab nur vor die Mitte des Körpers zu senken hat, und tiefe Kniebeuge. Auf 4 zurück zur Ausgangsstellung 5.—8.

Gruppe XI. (Stab fassgriffs gefaßt.)

I. Stabkreisen um eine Hand, $\frac{1}{1}$ Kreis.

1. Vorschwingen der Arme.

2. Mit Loslassen der r. Hand Stabkreisen um die l. Hand und wieder Ergreifen desselben mit der r. Hand fassgriffs. (Die r. Hand läßt den Stab hierbei nach unten fallen, dieser beschreibt einen ganzen Kreis um die l. Hand, so daß ihn die, nach dem Ergreifen des Stabes mit der r. Hand, ellengriffs hält.)

3. Zurückkreisen des Stabes. 4. Arme abwärts schwingen.

Dieselbe Übung 2zeitig:

a. 1. Mit Loslassen der r. Hand und Wiederergreifen desselben. Stabkreisen um die l. Hand zur wagerechten Haltung des Stabes vorw. und Vortritt l. 2. 3.—4.

b. 1. Analog a. seitw. (Stab wagrecht nach l.).

c. 1. Analog a. rückw. (Stab schräg rückw.).

II. Auswinden des Stabes.

Wie I., anstatt des Zurückkreisen des Stabes erfolgt aber ein Auswinden desselben bei grifffesten Händen.

III. Wie II., aber mit Ausfall vor-, seit- und rückwärts.

IV. a. 1. wie III. a. 1.

2. Auswinden l., Stabschwingen zur wagrechten Haltung über Kopf und Kniebeuge beidbeinig.

3. Mit Loslassen der r. Hand und Wiedergreifen des Stabes Stabkreisen um die l. Hand zur wagrechten Haltung vorw. und Vortritt l.

4. Mit Auswinden zur Ausgangsstellung.

b. c. 1. wie III. b. c. 1.

2. wie IV. a. 2.

3. wie II. b. c. 1.

4. wie II. b. c. 2.

V. a. 1. und 2. wie IV. a. 1. und 2.

3. Kniestrecken, Rumpfvorwärtsbeugen und Stab rückw. senken in den Nacken. 4. Ausgangsstellung. 5.—8.

b. 1. und 2. wie IV. b. 1. und 2.

3. wie V. a. 3., nur Rumpfheugen seitw. 4. Ausgangsstellung 5.—8.

c. 1. 2. wie IV. c. 1. 2.

3. wie V. a. 3., nur Rumpfheugen rückw. 4. Ausgangsstellung 5.—8.

Gruppe XII. (Stabwinden.)

Um die Stabwindenübungen zu erleichtern, achte man auf folgendes. Der Stab ist sammgriffs gefaßt. Die Hand, die da einwindet, hält den Stab ganz am Ende ordentlich fest. Sie führt eine Kreisbewegung rückwärts (nach vorn und aufwärts beginnend), dicht an der Schulter vorbei, aus. Das Einüben erfolgt in 2 Zeiten. Links ausgeführt: auf 1 wird der l. Unterarm aufwärts gebeugt, die Hand wird dabei an die l. Schulter gebracht, der l. Ellbogen ist seitwärts hochgehoben und der Handrücken ist nach oben gekehrt. Auf 2 wird die l. Hand nach unten durchgedrückt; sie befindet sich jetzt in der anstrengenden Ellenlage. Indem der Arm aus der Kammhaltung in die Ellenhaltung gebracht ist, hat er eine ganze Drehung um seine Längsachse vollführt. Diese Drehung muß der Stab mitmachen, da die einwindende Hand grifffest bleiben soll. Das Drehen des Armes wird dadurch intensiver, und die Gefahr des Fallens des Stabes verringert sich. Die ganze Aufmerksamkeit wird dem l. Arm gesollt, während der r. sich zunächst mehr passiv verhält. Die r. Hand hält den Stab nur ganz lose und läßt ihm in derselben vollen Spielraum, so daß er sich sowohl vorwärts als auch rückwärts drehen, ebenso nach links und rechts verschieben läßt. Die r. Hand dient dem Stab gleichsam nur als Steuerung.

Das Einwinden r. ist dem entsprechend. Gruppen X und XI sind als Vorübungen zu dieser Gruppe zu betrachten.

I. Ein- und Auswinden in je zwei Zeiten.

1. l. Arm beugen zum Einwinden.
2. l. Arm abwärts strecken mit Einwinden.
3. l. Arm beugen zum Auswinden.
4. l. Arm abwärts strecken mit Auswinden. 5.—8.

II. Ein- und Auswinden in je einer Zeit mit Weinbewegung.

- a. 1. Einwinden l. mit Vorwärtsschwingen der Arme und Vortritt l.
2. Auswinden l. mit Abwärtsschwingen der Arme und Schlußtritt l. 3. 4.
- b. 2. Einwinden l. mit Seitwärtsschwingen des l. Armes und Seittritt l. 2.—3. 4.
- c. 1. Einwinden l. mit Rückwärtsschwingen der l. Armes und Rücktritt l. 2. 3. 4.

III. Ein- und Auswinden und Drehungen.

- a. 1. Wie II. a. 1.
2. Auswinden l. (Stab bleibt in der wagrechten Haltung vorw. geschwungen) und $\frac{1}{4}$ Drehung r. auf den Zehenspitzen.
3. Einwinden l. (Stab bleibt vorw.) und Zurückdrehen l.
4. Auswinden l. mit Abwärtsschwingen der Arme und Schlußtritt l. 5.—8.
- b. Analog a., aber seitw. und $\frac{1}{4}$ Drehung l.
- c. Analog a., aber rückw. und $\frac{1}{2}$ Drehung l.

IV. Wie III. mit Rumpfbeugen.

- Zeiten 1. und 2. a. b. c. wie III. a. b. c. 1. und 2.
- a. 3. Rumpfbeugen vorw. und Arme abwärts schwingen.
 4. Hüpfen in die Grundstellung mit entsprechender Drehung zurück.
 - b. 3. Rumpfbeugen schräg vorwärts nach l. und l. Arm nach unten senken.
 4. Hüpfen in die Grundstellung mit entsprechender Drehung zurück.
 - c. 3. Rumpfbeugen rückw. und Arme vorwärts hochschwingen.
 4. Hüpfen in die Grundstellung mit entsprechender Drehung zurück 5.—8.

Blüten und Früchte.

„In der geschichtlichen Entwicklung der sozialen Verhältnisse, der Künste und Wissenschaft, der Technik, der Staatsformen usw. macht sich das Walten der unbewußten Pädagogik als das herrschende, gestaltende, treibende Element geltend. Im Makrokosmos und im Mikrokosmos herrscht eine pädagogische Tendenz oder ein pädagogisches Prinzip, und vielleicht ist es nicht absurd, zu vermuten, daß im menschlichen Gehirn außer den von der exakten Forschung bereits festgestellten Sphären (oder Zentren) auch ein pädagogisches Spezialorgan, ein pädagogisches Zentrum vorhanden ist, wie im Gehirn entwickelter Tiere eine Sphäre für instinktive, unbewußte Pädagogik. Jedenfalls hat jeder Mensch im Interesse der Mit- und Nachwelt sowie in Rücksicht auf die eigene Entwicklung die Pflicht, die

pädagogischen Wink der Natur und des Lebens zu beherzigen und den eigenen pädagogischen Trieb zu kultivieren. Eine Nation wird nur dann von neuem geboren werden, wenn Regent und Staatsbürger, sei es der Politiker, der Künstler, der Industrielle, der Verwaltungsbeamte, der Offizier oder der Geistliche oder der Dorfschullehrer von pädagogischem Geiste erfaßt, durchdrungen und inspiriert werden. Die Pädagogik ist in Wahrheit die befreiende und erlösende Macht der Menschheit. Die Natur und alle gesunde Kulturentwicklung drängt nach dem einen großen, edlen Ziele: Verwirklichung des pädagogischen Gedankens.“

Emil Pilz.

Aus der Schule.

Das Schiffein.

Von Hauptlehrer Fr. Storkebaum, Gladbeck.

Gehalten vor dem Lehrerkollegium seiner Schule. (Die Klasse besteht aus dem 6., 7. und 8. Jahrgang einer fünfklassigen Schule.)

I. Wir hören, wie Wanderer auf einem Schiffein zusammentreffen und in kurzer Zeit Freundschaft schließen.

II. Herbst und Ostern werden viele Kinder aus der Schulpflicht entlassen. Sie wollen ins Leben treten. Was müssen sie sich wählen? (Beruf.) Wo arbeiten viele der Knaben, die unsere Schule besucht haben? (Beche.) Was erlernen manche Knaben nach Beendigung ihrer Schulzeit? (Handwerk.) Wohin gehen diese Knaben manchmal nach Ablauf ihrer Lehrzeit, um sich in ihrem Berufe zu vervollkommen? (Wanderschaft.) Mit diesem Hauptzweck verbinden sie auch einen Nebenzweck. Was wollen sie kennen lernen? (Land und Leute.) Was für Gegenden suchen sie zu ihrer Wanderschaft aus? (Schöne Gegenden.) Welche Gegend würdest du in Deutschland wählen? (Rhein.) Auf welche Art und Weise wird die Reise meistens gemacht? (Zu Fuß.) Wie wird sie nur selten ausgeführt? (Zug, Schiff.) Wo befinden sich die Wanderer, von denen wir hören wollen? (Schiff.) In welchem Verhältnis stehen sie zueinander? (Fremd.) Was schließen sie aber bald? (Freundschaft.) Als was scheiden sie voneinander? (Freunde.)

Hört, wie es gekommen ist!

Freier Vortrag des Lehrers.

- III. 1. Ein Schiffein zieht leise den Strom hin seine Gleise.
Es schweigen, die drin wandern; denn keiner kennt den andern.
2. Was zieht hier aus dem Felle der braune Weidgeselle?
Ein Horn, das sanft erschallet, das Ufer widerhallet.
3. Von seinem Wanderstabe schraubt jener Stift und Habe
und mischt mit Flötentönen sich in des Hornes Dröhnen.
4. Das Mädchen sah so blöde, als fehlt' ihr gar die Rede;
jetzt stimmt sie mit Gesänge zu Horn und Flötenklänge.
5. Die Ruderer auch sich regen mit taktgemäßen Schlägen;
das Schiff hinunter fliehet, von Melodie gewieget.
6. Hart stößt es auf am Strande; man trennt sich in die Lande:
Wann treffen wir uns, Brüder, auf einem Schiffein wieder?

(Umland.)

Lies die 1. Strophe!

Wohin müssen wir uns im Geiste versetzen? (Fluß, Strom.) Was sehen wir auf demselben? (Schiff.) Wie werden die dunklen Furchen genannt, die das Schifflein in den Strom zieht? (Geleise.) Was heißt Geleise? Wo kommt das Wort sonst vor? (Eisenbahn.) Ihr habt alle schon gesehen, wie ein Wagen über einen Erdweg gefahren war. Was ließ der Wagen zurück? (Spuren.) Wie nennt man solche Spuren? (Wagenspuren.) Das ist die Bedeutung für Geleise. Was heißt also Geleise? (Wagenspur.) Wenn das Schiff durch die Wellen zieht, hinterläßt es eine dunkle Furche. Womit vergleicht diese der Dichter? (Geleise.) Was verstehen wir also hier unter Geleise? (Dunkle Furche, die das Schiff zurückläßt.) Was kannst du über das Verhalten der Insassen des Schiffes sagen? (Schweigen.) Welches ist der Grund ihrer Schweigsamkeit? (Kennen sich nicht.) Wie können wir den Inhalt der 1. Strophe kurz zusammenfassen? (Das Zusammentreffen oder: das Verhalten der Wanderer.)

Erzähle, wie sich die Wanderer auf dem Schiffe treffen!

(Wir versetzen uns im Geiste an einen Strom. Auf demselben fährt ein Schifflein. Es zieht dunkle Furchen durch denselben. Die Insassen des Schiffes verhalten sich schweigend; denn sie kennen sich nicht.)

Lies von dem Zusammentreffen der Fremden!

Lies Strophe 2—5!

Wer verändert zuerst sein Verhalten? (Weidgeselle.) Was ist ein Weidgeselle? Weide hat eine doppelte Bedeutung. Wohin treibt der Hirt die Herde? (Weide.) Warum tut er das? (Futter suchen.) Was heißt demnach Weide? (Futterplatz Futterort.) Weide hat noch eine andere Bedeutung. Denkt an das Gedicht: Der Graf von Habsburg. Welche Stelle meine ich? (Ausß Weidwerk hinaus usw.) Was heißt hier Weide? (Jagd.) Wie nennt man auch den Jäger? (Weidmann.) Was heißt demnach Weidgeselle? (Jägergeselle, Jägergehilfe, Jägerbursche.) Wie sieht er aus? (Braun.) Woher kommt das? (Sonne.) Gib mir die Antwort in einem Dichterwort! (Zu sehr hat die Sonn' usw.) Inwiefern ändert er sein Verhalten? (Zieht ein Horn aus dem Fell.) Was ist mit dem Fell gemeint? (Jagdtasche.) Warum wird sie so genannt? (Ist ganz aus Fell — oder nur der Deckel.) Was hören wir nun von dem Jägerburschen? (Bläst das Horn?) Wie bläst er es? (Sanft.) Wer sanft bläst, der bläst schön. Was müssen wir deshalb von seiner Kunst sagen? (Meister derselben.) Welches andere Uhlandsche Gedicht führt uns auch Meister in ihren Künsten vor? (Sängers Fluch.) Sage mir die Stelle! (Da schlug der Greis die Saiten usw.) Welches Gedicht von Goethe zeigt uns dasselbe? (Der Sänger.) Wie heißt es hier? (Der Sänger drückt die Augen ein und schlug in vollen Tönen.) Wodurch wird der Hörnerschall zurückgeworfen? (Ufer.) Es sind nicht die eigentlichen Ufer. Was zieht sich wohl an den Ufern entlang? (Gebirge.) Wie nennt man solchen zurückgeworfenen Schall? (Widerhall, Echo.) Wer ändert nun auch sein Verhalten? (Wanderbursch.) Inwiefern tut er

das? (Schraubt Hake und Stift von seinem Stocke.) Was verstehen wir unter der Hake des Stockes? (Griff, Handgriff.) Wir finden das Wort „Hake“ noch in Handhabe. (Es wird ein Dreschflegel an die Tafel gezeichnet und den Kindern gesagt, daß der Stiel des Flegels von dem Bauersmann Handhabe genannt wird.) Was ist mit dem Stift des Stockes gemeint? (Spitze.) Was ist aus dem Stock geworden? (Flöte.) Mit wem spielt der Wanderbursch gemeinsam? (Jäger.) Flötentott und Hörnerschall passen gut zusammen. Wie klingt Flötenton? (Hell.) Was wird uns vom Hörnerschall gesagt? (Dröhnt.) Da denke ich an ein Wort aus Schillers Glocke. Wer sagt es? (Wo Starkes sich und Mildes paaren usw.) Wer ändert nun auch sein Verhalten? (Mädchen.) Wie hat es bisher dageessen? (Blöde.) Setze für „blöde“ ein anderes Wort! (Schüchtern.) Ihre Schüchternheit läßt sich gut erklären. Unter was für Leuten war sie? (Fremden.) Ich denke, sie wird sich so verhalten haben, wie die Frauen in dem Gedichte: „Der Sänger.“ Wie machten die es? (Es sahen in den Schoß die Schönen.) Wie haben wir uns das erklärt? (Sie sahen sittig vor sich hin.) Wodurch wird das Mädchen ermutigt? (Spiel.) Die Melodie ist ihm bekannt. Was tut es? (Singt.) Jäger, Wanderbursch und Mädchen (Wald, Landstraße und häuslicher Herd) vereinigen sich in einem Liede. Wer zeigt auch da seine Teilnahme? (Ruderer.) Wodurch tun sie das? (Schlagen den Takt.) Welche Wirkung übt dieser taktmäßige Ruder Schlag auf die Bewegung des Schiffes? (Fährt schnell.) Wovon wird das Schifflein gleichsam getragen? (Melodie.)

Wie können wir den Inhalt dieser vier Strophen überschreiben?
(Die Unterhaltung der Fremden.)

Erzähle, wie sich die Insassen des Schiffes unterhalten! (Der von der Sonne gebräunte Jägerbursche verändert sein Verhalten. Er zieht aus der Jagdtasche, deren Deckel mit einem Fell überzogen ist, ein Horn und bläst ein Lied. Der Wanderbursch verwandelt seinen Stock in eine Flöte und stimmt mit ein. Dem schüchternen Mädchen ist die Melodie bekannt, und sie singt mit. Da wollen auch die Ruderer ihre Teilnahme bezeugen, sie schlagen den Takt, und das Schifflein fährt schnell dahin.)

Dies von der Unterhaltung der Wanderer!

Dies Strophe 6!

Wo sind die Reisenden angekommen? (Ziel.) Wie sagt man von einem Schiff, wenn es am Ziel angekommen ist? (Landet.) Wie heißt der Platz, an dem es landet? (Landungsplatz.) Wo ist also das Schiff angekommen? Landungsplatz.) Woraus merken es die Wanderer? (Stößt an den Strand.) Das ist auch ein Stoß an die Herzen. Was muß jetzt geschehen? (Scheiden.) Jeder geht seinem Berufsziel nach. Wohin geht der Jägerbursche? (Wald.) Wohin begibt sich der Wanderbursche? (Meister der Stadt.) Wohin geht das Mädchen? (Markt, Dienststellung, Besuch.) Sie haben sich gefunden, sind bekannt geworden und müssen sich nun trennen. Welche Klage der Weh-

mut scheidet sie voneinander? (Wann treffen wir uns, Brüder usw.) Welche Überschrift können wir dieser Strophe geben? (Abschied der Wanderer.)

Erzähle von dem Abschied der Wanderer.)

(Die Wanderer sind am Landungsplatz angekommen. Das Schiff stößt hart auf. Sie müssen Abschied nehmen. Das tun sie mit der wehmuthsvollen Klage: Wann treffen wir uns usw.)

Lies von dem Abschied der Wanderer!

IV: Gliedere das Gedicht! Schreib die Gliederung an die Wandtafel! Was heißt Geleise? Was verstehen wir unter einem Weid-gejellen? Was ist mit dem Fell gemeint? Erkläre die Ausdrücke „Stift“ und „Habe“ eines Stockes! Setze für „blöde“ ein anderes Wort! Gib mir in erzählender Form den Inhalt des Gedichtes an! Lies von dem Zusammentreffen der Wanderer! Lies von der Unterhaltung der Wanderer! Lies von dem Abschied der Wanderer!

V. Wo haben sich die Wanderer getroffen? (Schiff.) Wie verhalten sie sich zuerst? (Schweigend.) Warum tun sie das? (Sind sich fremd.) In welchem Verhältnisse stehen ihre Herzen also zueinander? (Die Herzen sind sich fremd.) Wodurch sucht der Jäger Bekanntschaft zu machen? (Hörnerschall.) Wer schließt sich mit Flötenton an? (Wanderbursch.) Wer stimmt mit Gesang ein? (Mädchen.) In welchem Verhältnisse stehen sie jetzt? (Freunde.) Wodurch ist diese Freundschaft hervorgerufen? (Musik.) Was hat also die Musik mit den Herzen getan? (Vereint, verbunden, befreundet.)

„Die Musik verbindet die Herzen der Menschen.“

Was sollen die Menschen deshalb fleißig pflegen? (Musik.) Einen Teil derselben üben wir auch in der Schule. Welcher ist es? (Gesang.) Was wollen wir gern und fleißig tun? (Singen.) Wir freuen uns, daß in unserer Schule viel und gern gesungen wird. Wo gern und schön gesungen wird, da ist es gut sein. In welchem Ausdruck wird das auch ausgedrückt? (Wo man singt, da laß usw.) Aber nicht nur in der Schule sollt ihr singen. Wo auch? (Familie.) Nicht nur in freudiger Stimmung sollt ihr singen, wann auch? (Leid, Trübsal.) Das sagt uns Chamisso so schön. (Vortrag des Gedichtes: Hab oft im Kreise der Lieben usw.) Was tut die Musik mit den Herzen der Menschen? (Befreundet.) Das haben wir auch aus dem Lesestück: „Ein Gesang über den Wassern“ gelernt. (Erzählende Wiedergabe des Lesestücks.)

Wo haben sich die Reisenden gefunden? (Schiff.) Was haben sie geschlossen? (Freundschaft.) Was muß jetzt geschehen? (Abschied nehmen.) So geht's auf Reisen, aber auch im Leben. Was ist immer unser Los? (Scheiden.) Worauf hoffen aber die Wanderer? (Wiedersehen.) In welchen Worten liegt das? (Wann treffen wir uns usw.) Worauf hoffen wir bei jedem Abschiede? (Wiedersehen.) Was rufen wir uns deshalb beim Abschiede zu? (Auf Wiedersehen.) Welches ist also unsere Hoffnung beim Abschied? (Wiedersehen.)

„Scheiden ist unser Los, Wiedersehen ist unsere Hoffnung.“

Wir arbeiten hier in einer Schule zusammen. Herbst und Ostern verlassen mehrere Kinder diesen Schulraum. Enge Bande sind geknüpft zwischen Lehrern und Kindern, zwischen Schülern und Mitschülern. Was wird da manchmal so schwer? (Trennung.) Was müssen wir mit betrübttem Herzen sagen? (Scheiden ist unser Los.) Was schließen wir aber freudig an? (Wiedersehen ist unsere Hoffnung.)

Die Kinder verlassen dann häufig bald das Elternhaus. Segnend legen Vater und Mutter die Hand auf das Haupt des Kindes, das sie gehegt, gepflegt und geliebt haben. Welcher Gedanke stimmt dann das Herz so wehmütig? (Scheiden ist unser Los.) Welches Bekenntnis gibt aber wieder Mut? (Wiedersehen ist unsere Hoffnung.)

Wir stehen am Schluß des Kirchenjahres. Welcher Sonntag naht? (Totensonntag.) Woran gedenken wir? (Wir gedenken der Toten, der Toten.) Vielleicht galt es, dem treusorgenden Vater, der fürsorgenden Mutter oder einen der heißgeliebten Geschwister das letzte Geleit zum Gottesacker zu geben. Wir standen an der Gruft. Das Herz bäumte sich. Tränen flossen, wie Freiligrath sagt, ins lange, feuchte Kirchhofsgras. Welches Wort konnten wir so schwer verstehen? (Scheiden ist unser Los.) Was predigte uns aber das Kreuz auf dem nebenliegenden Grabhügel in großen, goldenen Lettern? (Wiedersehen ist unsere Hoffnung.) Wir wollen deshalb das schöne Wanderlied singen: Wenn ich den Wanderer frage.

(Gemeinschaftlicher Gesang des angegebenen Liedes.)

Johannes der Täufer.

Ein Lebensbild.

Von Lehrer Fr. W. Klinger, Schöensee bei Schöneich, Westpreußen.

Vorbemerkungen:

1. Die in den Allgemeinen Bestimmungen geforderte zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte geschieht am besten durch Zusammenfassung zusammengehöriger Geschichten in Lebensbildern.

2. Lebensbilder lassen sich entweder nach systematischen oder nach chronologischen Gesichtspunkten darstellen, z. B. Jesus der Beter, der Lehrer, der Menschenfreund, bezw. die Jugend Jesu, sein Wirken als Prophet, Hoherpriester und König.

3. Am natürlichsten und auch am lehrreichsten ist die chronologische Anordnung, besonders wenn der äußeren Aufeinanderfolge der Tatsachen die innere Entwicklung der Persönlichkeit entspricht.

4. Bei letzterer kommt es hauptsächlich darauf an, die Abhängigkeit des persönlichen Werdens von der eigenen Anlage der Lebensführung, der Umgebung, der zeitgeschichtlichen Idee darzutun.

5. Höchst wichtig ist eine gute, scharfe Gliederung:

- A. Johannes' Jugend. a) Abstammung von frommen Eltern.
- b) Gott geweiht. c) Einsam in der Wüste.
- B. Sein Leben und Wirken.

I. Hinweis auf den Messias. a) Bußpredigt durch That und Wort. α) Vorbildliches Leben. β) Thema, Ausführung.

b) Erfolg seiner Bußpredigt. α) Allgemeine Begeisterung. β) Verherrlichung als Messias und seine Demut. γ) Ein bereitet Volk.

II. Sein Verhältnis zu Jesus. a) Freude und Hoffnung. b) Enttäuschung — Zurechtweisung.

C. Sein Ende: Treu bis in den Tod.

1. Ziel: Wir wollen heute von Johannes dem Täufer und seiner Bedeutung für das Reich Gottes hören.

2. Behandlung: Fromme Eltern.

Wie hießen die Eltern des Johannes? Was war sein Vater von Beruf? Was wird uns über das Leben der Eltern erzählt? Von was für Eltern stammt Johannes also ab? (Frommen.) — Womit ging sein Vater viel um? Wie wird so ein Mann seinen Sohn erzogen haben? (Zu Gottes Wort gehalten — darin unterwiesen.)

Dem Herrn geweiht.

Was hören wir nämlich von ihm? (Stark im Geist usw.) — Womit zeigte er demnach im Umgange Klugheit und Verstand? (Geseß — Gottes Wort.) — Was hat sich also in ihm stark entwickelt bei dem Umgange mit seines Volkes Geschichte und Gottes Wort? (Sein Geist.)

Einsam in der Wüste.

Wo lebte er in seinen Jünglingsjahren? Welche großen Männer lebten auch in der Wüste? (Elias, Paulus, Jesus.) — Welches Bedürfnis hatten alle diese großen Männer? (Einsamkeit, für den Beruf vorbereiten.) — Wie wird sich Johannes vorbereitet haben? Welchen Wunsch wird Johannes gehabt haben, als er las, das Reich Gottes wird kommen? (Gern erleben.) — Was wird er getan haben, weil das sein glühender Wunsch war? (Gebet.)

Zusammenfassung: Inwiefern war seine Jugend also bedeutungsvoll, vorbildlich für sein späteres Werk?

Sein Leben und Wirken. Hinweis auf den Messias.

Nun ist er erwachsen, ist ein Mann geworden. 30 Jahre alt, tritt er auf. Wem weiht er sein ganzes Leben? Wie wurde sein Lebensziel vom Herrn beschrieben? (Wird die Ungläubigen bekehren.) Mit welcher besonderen Verkündigung tritt er daher auf? (Tut Buße.) Welche Überzeugung spricht sich in diesem zweiten Satze aus? (Das Himmelreich, der Gesalbte des Herrn wird kommen.) — Das wußten auch die Juden; aber was dachten sie von dem kommenden Messias? (Er werde ein irdischer König sein.) — Warum war diese Hoffnung gerade jetzt so lebendig? (Römerherrschaft.) — Es gab eine Partei im Volke, die diese Hoffnung nährte, welche? (Pharisäer.) — Das waren die Vaterlandsfreunde im Volke, welche darum auf die Römer einen glühenden Haß hatten. Aus welcher Geschichte geht das hervor? (Zinsgroschen.) — Welche Überzeugung vertrat dagegen Johannes? (Nicht ein irdischer, sondern himmlischer König wird kommen.)

Das war den Juden nichts Neues mehr. Wer hatte ihnen das-
selbe lange vor Johannes gesagt? (Die Propheten Jesaias — Maleachi.) —
Das erste aber, das er ihnen sagt, war ihnen ganz neu, was nämlich?
(Tut Buße.) — Die meisten Juden glaubten herrlich und in Freuden
leben zu können, sobald der Messias erschienen sei. Nun sagt ihnen
Johannes aber: „Es kann um euch nicht besser werden, wenn es in
euch nicht besser wird.“ Wißet ihr, wie bei uns im Vaterlande eben
solche Propheten aufstanden und ähnlich predigten? Also deshalb ist
Bußpredigt die Aufgabe des Johannes. Wie äußert sich seine Predigt?
(Verschieden.)

Vorbildliches Leben.

Schon sein Leben ist vorbildlich, zeige das. So predigt er mit
seiner Kleidung und Nahrung schon Buße. Was drückt er damit aus?
(1. Joh. 2,15. „Habt nicht lieb die Welt.“)

Die Predigt.

Schon sein Leben ist eine Bußpredigt, nun aber war vor allen Din-
gen seine Predigt? Welches ist das Thema, die Überschrift seiner Predigt?
(Tut Buße.) — Er führt das Thema aber aus, wie ihr einen Aufsatz aus-
führt. Wir wollen sehen, wie er es ausführt. Da kamen Pharisäer und
Sadduzäer zu ihm. Wie sagte er zu ihnen? Worauf taten sich die Pharisäer
viel zu gute? („Wir haben Abraham zum Vater.“) — Worauf glaubten
sie schon ein Anrecht zu haben? (Auf das Reich Gottes.) — Was hat
also vor Gott keinen Wert? (Die fleischliche Abstammung.) — Beim
Baume kommt es nicht darauf an, daß er eine gute Sorte ist, aber
nichts trägt. Was tut dann der Gärtner? Was ist beim Baume
die Hauptsache? (Gute Früchte.) — Worin gipfelt also die Buß-
predigt des Johannes an die Pharisäer? (Nicht fleischliche Abstam-
mung, sondern Früchte der Buße machen geschickt für das Reich Gottes.)
(Nun folgen Beispiele für solche Fragen.) — Was sagt Johannes zum
Volk? Wer selber nur schöne Kleider tragen und selber gute Speisen
genießen möchte, besitzt Selbstsucht, und der gehört dann nicht in das
Reich Gottes, sondern wie soll man dort sein? (Barmherzig, wohl-
tätig, liebevoll.) — Was gehört also ferner in das Reich Gottes? (Nicht
Selbstsucht, sondern Liebe.) — Wie predigt Johannes den Zöllnern?
Wie waren diese, weil sie soviel haben wollten? (Habgüchtig, geizig.) —
Wie sollten sie sein? (Zufrieden.) — Also nicht Geiz, sondern Zu-
friedenheit gehört ins Reich Gottes. Wozu mahnt er die Krieger?
(Zur Genügsamkeit, Friedfertigkeit.) — Welcher Spruch ermahnt zur
Genügsamkeit? (1. Tim. 6,6. Es ist aber usw.) —

Zusammenfassung: Fasse zusammen, wie Johannes die Über-
schrift: „Tut Buße“ ausführt!

Nun können wir noch eine andere Person hinzunehmen, der Jo-
hannes die Wahrheit gesagt hat, Herodes. Was hatte Johannes zu
Herodes gesagt? (Es ist nicht recht. . .) — Wie hatte sich Herodes
gezeigt, da er sich so über das Gesetz hinweggesetzt, nach seinem eigenen
Willen wählte (fürte)? (Chor: Herodes war willkürlich.) — Wann ist

jemand also willkürlich? Wer hatte es so gemacht? Was wird Johannes wohl dem Herodes in Erinnerung gebracht haben? (Das 6. Gebot.) — Welches ist also der Inhalt der Predigt des Johannes an Herodes? (Nicht Willkür, sondern Gottes Gebot gehört ins Reich Gottes.) —

Zusammenfassung: Fasse nun alles zusammen, wie Johannes seine Predigt: „Tut Buße“ ausführt.

Erfolge. Wir haben gesehen, wie es im Reich Gottes aussieht und wie nicht. Das ist seine Buhpredigt, wie sie sich in seinen Taten und Werken äußert. Nun fragen wir, was er erreicht hat. Wie sagt uns dieses die biblische Geschichte? („Es ging zu ihm hinaus“ usw.) — Es war eine Aufregung im ganzen Lande. Aus allen Städten gingen sie in die Wüste zu dem Manne mit hagerer Gestalt und blizenden Augen. Warum war die Aufregung so groß? (Alles lebte in glühender Erwartung des Messias, und nun predigte er, das Reich Gottes ist nahe herbeigekommen.) — Wer daran Anteil haben will, muß sich durch die Taufe zur Buße bekehren. Was war die Folge davon? Aber nicht alle haben sich bekehrt. Mit seiner Predigt ging es, wie es heute noch mit der Predigt geht, wie nämlich? Welche Absicht offenbart sich in dem Hinuntertauchen im Jordan? Was wird der Prophet zu dem Täufling erst gesagt haben? (Wenn du ein besserer Mensch wirst, hast du Teil am Reiche Gottes, und deine Sünden sind dir vergeben.) —

Zusammenfassung: Welches ist also der erste Erfolg des Johannes? (Taufe zur Vergebung der Sünden.)

Verherrlichung als Messias.

Als das Volk ihn so wirken sah, was glaubte es von ihm? (Er sei der Messias.) — Was würde ein Mensch gesagt haben, der nicht so demütig gewesen wäre? Wie verhielt sich jedoch Johannes? (Er sprach: „Es kommt ein Stärkerer“. . .) — Er meint damit: „Ich kann nur die Absicht, fromm zu werden in euch erwecken, aber der nach mir kommen wird, kann euch fromm machen und dazu auch Kraft, den heiligen Geist geben.“ Welcher Unterschied ist also zwischen Johannes und Jesus? Wie zeigt sich hiernach Johannes bei dieser Verherrlichung durch das Volk? Inwiefern sind die Worte des Engels Gabriel: „Zuzurichten dem Herrn ein bereitet Volk“ in Erfüllung gegangen?

Zusammenfassung: Mit welchen Erfolgen predigte also Johannes?

Verhältnis zu Jesus.

Wir betrachten nun, wie Johannes in die Nähe des Messias kommt, wie er ihn erkennt und schließlich doch irre wird. Im ganzen Lande herrschte eine große Aufregung. Wer mag da auch im fernen Nazareth von ihm gehört haben? (Jesus.) — Inwiefern muß er Jesus gefallen haben? Womit muß sich Jesus wohl auch viel beschäftigt haben? Welche Hoffnung hatte auch er

aus der Bibel herausgelesen? (Der Messias muß bald kommen, denn das Elend ist groß.) — Was wird Jesus getan haben, da auch er in der Wüste den Wunsch hatte, das Reich Gottes möge bald kommen? Er hat sich auch in der Wüste vorbereitet, nun hört er von Johannes; das begeistert ihn auch, er zieht auch hin und hört, wie er den Hunderttausenden predigt und die Wahrheit sagt. Da hat er sich mit Johannes bekannt gemacht und blieb schließlich allein mit ihm, als alles nach Hause ging. Er war etwa 8 Tage, vielleicht auch 4 Wochen oder gar ein Jahr bei ihm. Wovon sprachen sie wohl? Was für einen Eindruck hat Johannes von Jesus wohl gewonnen? (Im Vergleich zu denen, die ihm bis jetzt vorgekommen sind, ist Jesus wohl der Frömmste.) — Welcher Gedanke mag da wohl in Johannes aufgetaucht sein? Bei welcher wunderbaren Gelegenheit wurde es ihm zur Gewißheit, daß dieser der Messias sein muß? (Taufe Jesu.) — Erzähle die Geschichte! Wie begegnet Johannes dem Wunsche Jesu? Warum weigert er sich ihn zu taufen? Die andern Menschen waren böse, bekannten ihre Sünden und wurden getauft, aber von Jesus hat Johannes schon den Eindruck gewonnen, daß es einer Sinnesänderung bei Jesus nicht bedürfe, denn er war sehr fromm. „Ja, wenn es darauf ankäme, wer von beiden der sittlich höherstehende Mensch sei, so würde Johannes von Jesus getauft werden müssen.“ Im Gesetz ist die Taufe zwar nicht geboten; sie ist vielmehr zu einer guten Sitte geworden, aber Jesus will tun, was Gesetz und Sitte vorschreiben. Wie zeigt sich Jesus, da er nicht besser sein will als andere? (Vergleich mit den Pharisäern.) — Durch die nun folgende Taufe offenbart er seine Demut. — Dabei hat nun Johannes eine wunderbare Empfindung. Die Thür zum Himmel war den Menschen verschlossen. Was hinderte sie daran, in den Himmel zu kommen? (Die Sünde.) — Nun schaut Johannes voraus, was wird Jesus beseitigen und was begünstigen? Der heilige Geist kommt nach Taubenart so rein, so rasch und leicht über ihn. Beiden wird es bewußt, daß der Geist Gottes Jesum vollkommen erfülle, daß er Gottes Sohn, der Messias sei. Diese Gewißheit hören beide gewissermaßen von Gott ausgesprochen. Welche Hoffnung ist in Johannes erwacht in Bezug auf Jesu Werk? (Daß Jesus den Himmel aufthun wird.) — Welche Schranke wird er wegnehmen? (Die Schranke der Sünde.) — Warum kann er heilig machen? (Hat den heiligen Geist.) — Das war eine freudige, selige Stunde, als die beiden auseinandergingen, voll Freude und Hoffnung im Herzen.

Zusammenfassung. Fasse zusammen, wie die beiden Männer sich kennen lernen, einander verstehen und voll Freude und Hoffnung im Herzen scheiden.

Enttäuschung und Zurechtweisung.

Was geschieht dem Johannes sehr bald? Was tut Jesus? (Setzt des Johannes Predigt fort.) — Welche Hoffnung des Johannes und vieler Frommen erfüllt Jesus merkwürdigerweise nicht? Was tut Jesus bloß? (Heilt Kranke, lehrt.) — Kranke gesund machen war so etwas ganz Seltsames nicht; wer hat das auch getan? (Propheten.) — Als was tritt also

Jesus auf? (Als Prophet, der lehrt und heilt.) — Als das nun Johannes so eine Zeitlang angesehen hatte, wurde er ganz irre. In welchen Worten drückte er seinen Zweifel aus? Jesus gibt keine unmittelbare Antwort. Warum würde diese nichts genügt haben? (Hätte seinen Zweifel nicht gedämpft.) — Auf welche Tatsachen weist Jesus darum hin? (Die Blinden sahen usw.) — Das ist ein Wort aus einem Propheten (Jesaja 35). Wann sollte es sich erfüllen? Darum sagt Jesus: „Seht euch nur in meiner Nähe um, was da alles geschieht.“ Das heißt mit anderen Worten? (Er ist da.) — Er tut also die Taten, die der Messias tun sollte. Ist das denn buchstäblich wahr? Bis jetzt haben wir noch nichts von leiblicher Heilung gehört; aber trotzdem hat Jesus Kranke geheilt, die vorher wofür blind waren? (Reich Gottes.) — Er hat Kranke geheilt, die vorher ihre Beine nicht recht gebrauchen konnten für das Reich Gottes, die schlechte Wege gingen. Die, welche geistlich tot waren, stehen auf. Was für Leuten predigt er das Evangelium? Hiermit sind die Armen, die der Herr einst selig gepriesen hat, gemeint, welche? Wie ist also die Antwort Jesu zu verstehen? Welche Zeit ist demnach da? Wer ist es, durch den diese Taten geschehn? Diese Antwort konnte sich Johannes selbst entnehmen. Er hatte sich an dem armseligen Auftreten Jesu geärgert. Daher sagt ihm Jesus zum Trost und zur Stärkung noch welches Wörtchen? (Selig ist, was sich nicht an mir ärgert.) — Er will damit sagen: „Im Reiche Gottes geschehen große Dinge in unscheinbarster Weise.“ Wie wird diese Antwort den Johannes wohl befriedigt haben? Wie war es jetzt in seinem Herzen? (Troph und selig.) — So erlebt Johannes an Jesus die zweite selige Stunde. Wann erlebte er die erste selige Stunde? In was für einer traurigen Umgebung erlebt er die zweite selige Stunde? Nun, glaubt er, wird nicht ein Reich Gottes kommen, wie er es sich gedacht hatte. In welchem Liede finden wir diesen neuen Johannesglauben wieder? (Er ist auf Erden kommen arm usw.) — So ist Johannes ein seliger Mann, der diesen Glauben mit seinem Blute besiegelte.

Zusammenfassung. Erzähle von seinem Verhältnis mit Jesus!

Sein Tod.

Herodes fürchtete den Johannes, hörte ihn aber gern und gehorchte ihm in vielen Stücken. Wodurch wurde aber ein plötzlicher Umschwung seiner Gesinnung veranlaßt? (Durch die Ränke der Herodias.) — Welches war die Veranlassung zu seiner Hinrichtung? Wie ging er als rechter Christ dem Tode entgegen? (Unverzagt und ohne Grauen.) — Man denke sich diesen gewaltigen Bußprediger, als er den schweren Gang ging, sein Haupt auf den Block legte, wie wird er da noch gebetet haben? (Erscheine mir zum Schilde — Chor!) — Wie verheißt der Herr einem solchen treuen Diener die Lebenskrone? (Selig sind, die um Gerechtigkeit usw. Sei getreu bis in den Tod usw.) — Sein Charakter. Wie hat ihn Jesus selbst charakterisiert? (Nicht ein Rohr, sondern ein Fels, nicht ein Weichling, sondern ein Gottesbote.)

Daher ist Johannes eine wichtige, Gott angenehme Person, zu der man in Ehrfurcht aufblicken muß; darum folget seinem Glauben nach!

Der Schmied von Solingen.

(Karl Simrock.)

Unterrichtliche Behandlung für die Oberstufe der
Volkschule. *)

Von Lehrer W. Rübenkamp, Krefeld.

I. Vorbemerkungen.

Das Gedicht wird im Leseunterrichte behandelt. Für das Verständnis ist es wünschenswert, daß die Schüler mit der Geschichte Friedrichs des Großen im allgemeinen und der des Siebenjährigen Krieges genauer bekannt sind. Dem Zwecke, den Geschichtsunterricht zu beleben und zu vertiefen, dient es in der wirksamsten Weise, wenn die Durchnahme des geschichtlichen Stoffes unmittelbar vorausgegangen ist.

II. Vortrag von seiten des Lehrers.

III. Nachlesen von seiten der Schüler.

IV. Erklärung der einzelnen Strophen.

1. Strophe. Zu wessen Zeiten lebte der Schmied? (Friedrichs des Großen.) Wo wohnte er? (In Solingen.) Karte! Wodurch ist Solingen heute weltberühmt? (Stahlwaren.) Nennen! Was verfertigte der Schmied? (Bajonette.) Er war also ein Waffenschmied. Was ist ein Bajonett? **) (Eine Waffe.) Worauf wird dasselbe befestigt? Wozu dient es? Zeichnen! Welche Eigenschaft des Schmiedes hebt der Dichter in der ersten Strophe hervor? (Fleiß.) Durch Fleiß allein kann eine so fein geschliffene Waffe nicht gut geraten. Wie mußte der Schmied daher auch sein? (Geschickt.) Was rief er in seiner Freude jedesmal aus, wenn ihm ein Bajonett gelungen war? („Ach, daß der Fritz es hätte!“) Was können wir daraus schließen, daß er seinen König schlichtweg „Fritz“ nannte? (Daß er ihn gern hatte.)

2. Strophe. Und fürwahr! Der König bedurfte scharfer Bajonette und guter Soldaten; denn es war eine schlimme Zeit. Welcher Krieg war nämlich ausgebrochen? (Der Siebenjährige Krieg.) Nenne die feindlichen Mächte, welche sich mit Oesterreich verbündet hatten! Auf Friedrichs Seite standen nur einige kleinere Fürsten. Welche? Wie verlief der Anfang des Krieges trotzdem? (Glücklich.) Es war

*) Die Lektion ist aus der unterrichtlichen Praxis hervorgegangen. Damit soll selbstverständlich nicht gesagt sein, daß jede einzelne Frage gestellt worden und noch weniger, daß jede Antwort in der angegebenen Form erfolgt ist. „Die Lehrstunde ist eben etwas anderes als die auswendig gelernte Präparation.“ Die Veröffentlichung hat nicht den Zweck, ein Muster zur Nachahmung zu bieten; sie will, ohne die Selbständigkeit des Lehrers zu beeinträchtigen, bloß zeigen, in welcher Richtung sich die Besprechung bewegen kann. Vergleiche meine Abhandlung: „Präparation und Lehrstunde“, Heuser, Neuwied.

**) Das Bajonettgewehr mit Steinschloß und eisernem Ladestock führten die Preußen von Mollwitz bis Belle-Alliance.

dem Feldherrntalent Friedrichs zu danken, das sich schon in den beiden ersten Schlesischen Kriegen so glänzend gezeigt hatte. Der Schmied zumal war von der Unüberwindlichkeit seines Heldenkönigs überzeugt. Wie wird Friedrich in dieser Strophe genannt? (Sein Lieblingsheld.) Die Mutter nennt das Kind, welches sie am liebsten hat, ihren Liebling. Erkläre auf ähnliche Weise, warum Friedrich II. der Lieblingsheld des Schmiedes genannt wird! Darum gab es für den Schmied, der den ganzen Tag am Amboss stand und hämmerte, keine schönere Erholung, als wenn er des Abends die Zeitung zur Hand nehmen konnte, um sich über den Gang des Krieges zu unterrichten. Wovon hatte die Zeitung bis jetzt nur gemeldet? (Von Siegen.) Gebrauche das Wörtchen „lauter“, welches im Gedichte angewandt ist! Wofür hätte es der Schmied fast gehalten, wenn die Zeitung anders berichtet hätte? (Für einen schlechten Spaß.) Man kann auch sagen: „Für einen üblen Scherz.“ Warum hätte er es denn für einen Scherz angesehen? (Weil er nicht daran glauben mochte.)

3. und 4. Strophe. Welche Nachricht brachte die Zeitung da eines Tages? (Daß Friedrich bei Kolin geschlagen worden sei.) Der Schmied traute seinen Augen kaum; aber es war alles zu eingehend erzählt: Der Tag, die nähern Umstände, die Verluste und der Rückzug Friedrichs, das Vordringen der jubelnden Feinde. Die Russen fielen in die Neumark ein, die Franzosen hausten in Thüringen, die Österreicher drangen in Schlesien ein. Das alles las der Schmied, und schwer traf den mackeren Mann die Nachricht von dem Unglücke seines lieben Königs. Wie war er? (Betroffen.)* Setze ein anderes Wort dafür! (Erschrocken, bestürzt). Er war kein Freund von vielen Worten, von langem Hin- und Herüberlegen. Wie rief er darum sogleich aus? („Hier muß geholfen werden. Sonst geht die Sache schief.“) Damit war auch sein Entschluß gefaßt; welcher nämlich? (Seinem Könige zu helfen.) Welche Eigenschaft zeigt der Schmied durch seine Worte? (Rasche Entschlossenheit.) Er setzte seinen Entschluß auch sofort in die Tat um. Durch welchen Ausdruck deutet der Dichter das an? (Und riß den Schurz zu Erden.) Zeige die Bewegung, welche der Schmied dabei gemacht hat!

5. Strophe. Jawohl, ein Mann der Tat war unser Schmied. Wohin reiste er schon am nächsten Morgen ab? (Zum Heere Friedrichs.) Gewiß wird dem braven Manne der Abschied von seiner lieben Familie schwer gefallen sein. Aus welchen Worten des Gedichtes schließt du das? (Ihm waren Weib und Kind wohl auch ans Herz gewachsen.) Was ging dem tapfern Manne aber noch über seine Liebe zur Familie? (Die Liebe zum Könige, zum Vaterlande.) Eisenbahnen gab es nicht in jener Zeit. Wie mußte der Schmied daher seinen Weg zurücklegen? (Zu Fuß.) Er eilte, so rasch er konnte, um das Heer baldmöglichst

*) Die von dem Dichter gewählte ungewöhnliche Wortfolge: „Der Schmied betroffen rief“ ist recht geeignet, die starke Erregung, in welche den Schmied die Nachricht versetzte, anschaulich wiederzuspiegeln.

zu erreichen. Wie heißt es darum im Gedichte? (Vief hin geschwind.) In welchem Lande war Friedrich mit seinem Heere? (In Sachsen.) Karte!

6. Strophe. Bei welchem Dorfe hatte der König Stellung genommen? (Bei Roßbach.) Karte! Das preußische Heer lagerte auf einem Hügel gegenüber den Franzosen und der Reichsarmee. Die Franzosen, an Zahl fast um das Dreifache überlegen, meinten, der Sieg könne ihnen nicht fehlen. Mit klingendem Spiel zogen sie an dem preußischen Lager vorbei, um es von allen Seiten einzuschließen. Sie trauten kaum ihren Augen, als sie die Preußen ruhig ihr Mittagsmahl verzehren sahen und hielten es für dumpfe Verzweiflung. Um so mehr überraschte sie daher der plötzliche Angriff. Wie heißt es darum im Gedichte? (Und eh' man sich's versah, begann die Schlacht zu tosen.) Tosen heißt: „Heftiges Geräusch machen.“ Wodurch entsteht das Schlachtgetöse? (Durch das Getrappel der Pferde, das Geknatter der Gewehre, den Donner der Geschütze usw.) Wer eröffnete den Angriff in der Schlacht bei Roßbach? (Seydlitz.) Seydlitz war ein Reitergeneral. Was kannst du nun daraus schließen, daß es im Gedichte heißt: „Mit Seydlitz schlug er da?“ (Daß der Schmied unter den Reitern kämpfte.)

7. und 8. Strophe. Es war ein glänzender Sieg, den Friedrich der Große bei Roßbach über die Franzosen errocht. *) Aber es galt, noch schlimmere Feinde zu besiegen. Wer waren diese? (Die Österreicher.) In welche Provinz waren sie eingedrungen? (In Schlesien.) Warum werden sie schlimmere Feinde genannt? (Weil sie ein zahlreicheres Heer hatten.) Es waren ihrer 80 000 Mann, denen Friedrich nur 30 000 entgegenstellen konnte. Dennoch errang er hier in drei Stunden einen der glorreichsten Siege. Das österreichische Heer wurde völlig zersprenget; fast alle feindlichen Kanonen wurden erbeutet und über 21 000 Mann gefangen genommen. Schildere den Verlauf der Schlacht mit den Worten der achten Strophe!

Da ging es herrlich her;
Zu ganzen Bataillonen
Ergab sich Osterreichs Heer
Mit Fahnen und Kanonen. **)

*) Wenige Stunden nur hatte der Kampf gedauert, und die Franzosen hatten so eilig die Flucht ergriffen, daß viele von ihnen erst am Rheine Halt machten. Sie mußten den Spott, welchen sie geglaubt hatten, mit dem „kleinen Markgrafen“ treiben zu können, schwer büßen. Von Mund zu Mund ging der Vers:

„Und wenn der große Friedrich kommt
Und klopft nur auf die Hosen,
So läuft die ganze Reichsarmee,
Panduren und Franzosen.“

Im weitem Verlaufe des Krieges genügte eine kleinere Armee unter dem Herzog von Braunschweig, um sie in Schach zu halten.

**) Der wichtigste Erfolg der Leuthener Schlacht — das Meisterstück des großen Friedrich hat Napoleon I. sie genannt — war für die Preußen die völlige Wiedereroberung Schlesiens. Schon am 19. Dezember ergab sich Breslau mit

9. Strophe. Nachdem der Schmied auch in der Schlacht bei Leuthen mitgewirkt hatte, glaubte er seine Pflicht gegen König und Vaterland erfüllt zu haben. Welches Wort des Gedichtes ist in diesem Falle gleichbedeutend mit „Pflicht“? (Sendung.) Von welchem Zeitworte stammt es? (Von „senden“.) Von einer Sendung darf man eigentlich nur bei demjenigen sprechen, der gesandt oder geschickt wird. Es ist der Auftrag, den er zu erfüllen hat. Wer hatte denn den Schmied geschickt? (Niemand.) Wie war er nämlich gekommen? (Freiwillig.)* Einen Auftrag hatte er auch nicht bekommen, sondern er hatte sich selbst seine Aufgabe gestellt. Welche nämlich? (Seinem Könige zu helfen). Wie könnte man also richtiger sagen anstatt: „Meine Sendung ist vollbracht?“ („Meine Aufgabe ist erfüllt“ oder: „Ich habe meine Aufgabe erfüllt.“) Weil der Schmied freiwillig gekommen war, durfte er auch zu jeder Zeit zurückkehren. Setzt hatte er jedoch noch einen besonderen Grund, den der Dichter uns auch mittheilt. Was sagte er sich? (Es nimmt nach solcher Schlacht von selber andre Wendung.) Mit welchem Bindeworte kannst du diesen Satz beginnen? (Mit „denn“.) Was würde eine andere Wendung nehmen? (Der Krieg, der Gang des Krieges.) Der Schmied hielt nämlich die Schlacht bei Leuthen für eine entscheidende. Was für eine Wendung des Krieges erhoffte er daher? (Eine glückliche Wendung).**

10. Strophe. Er erbat sich Urlaub und erhielt ihn auch gerne. Warum? (Weil er für Weib und Kind sorgen mußte.) Jawohl, er war der einzige Ernährer seiner Familie. Aber sagt mir: War es nicht leichtsinnig von dem Schmiede gehandelt, daß er seine Familie verlassen hatte? . . . Nein, denn er hatte dafür gesorgt, daß sie während seiner Abwesenheit keine Noth zu leiden brauchte. Auf welche Weise hatte er gesorgt? (Er hatte fleißig gearbeitet.) Sicherlich hatte er, da der Krieg ihm Arbeit in Menge verschaffte, ein Sämmchen zurücklegen können für die Tage der Noth. Davon hatte seine Familie leben können. Nach seiner Rückkehr aber suchte er durch verdoppelten Fleiß den Schaden wieder wett zu machen. Mit welchem Eifer und welcher Ausdauer er arbeitete, hat der Dichter uns recht anschaulich geschildert.

17 000 Mann; nur Schweidnitz hielt sich etwas länger. Die Verfolgung des geschlagenen Heeres betrieben Bieten und Fouqué so eifrig, daß Prinz Karl nur 37 000 Mann und zwar im elendesten Zustande nach Böhmen zurückführte.

*) Daß Freiwillige in großer Zahl herbeiströmten, um unter den siegreichen Fahnen Friedrichs zu kämpfen, kann dem Schüler aus dem Lesestücke „Vaterlandsliebe“ von Ferdinand Brunold bekannt sein.

**) Daß diese Strophe bei der Erklärung große Schwierigkeiten bereitet, dürfte in der meines Erachtens nicht gerade glücklichen Form begründet sein, die der Dichter hier angewandt hat. Um den Eindruck des Ganzen nicht zu stören, kann unter Umständen die Darbietung der passenden Umschreibung zweckdienlich erscheinen. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers besteht ja auch nicht in der möglichst eingehenden Erklärung einzelner schwieriger Wendungen. Sie ist vielmehr dann als gelöst zu betrachten, wenn der Lehrer es verstanden hat, die fernige, echt deutsche Figur des Schmiedes den Schülern anschaulich vor die Seele zu stellen und sie die hingebende Vaterlandsliebe des von Begeisterung für seinen großen König erfüllten Mannes nachempfinden zu lassen.

Wie sagt er? (Und hämmerte sich krumm vom Abend bis zum Morgen.) Warum stellt der Dichter das Wort „Morgen“ an den Schluß? (Weil es sich auf „sorgen“ reimt.) Wie würde die gewöhnlichere Wortfolge lauten? (Vom Morgen bis zum Abend.)

11. Strophe. Die Schlacht bei Leuthen fand am 5. Dezember 1757 statt. Wieviele Kriegsjahre waren also erst verflossen? (Zwei.) Wie lange dauerte der Krieg noch fort? (Noch fünf Jahre.) Was sagt das Gedicht über den weiteren Verlauf des Krieges? (Der Krieg ging seinen Gang, man schlug noch viele Schlachten.) Manchen glänzenden Sieg erfocht der große Friedrich; aber auch Niederlagen, schwere Niederlagen blieben ihm nicht erspart. Der Schmied verfolgte mit der größten Aufmerksamkeit den Gang des Krieges. Was las er nämlich noch immer? (Die Zeitung.) Wie wurde es ihm manchmal zumute, wenn eine schwere Niederlage gemeldet wurde? (Angst und bang.) J. B. nach dem Überfall bei Hochkirch, wo der König sich mit großem Verluste an Menschen und ohne Geschütz zurückziehen mußte, und nach der Schlacht bei Kunersdorf, wo ihm zwei Pferde unter dem Leibe erschossen wurden, und nur ein goldenes Etui eine Musketenkugel abhielt, die ihn selbst erreichte. „Alles ist verloren!“ schrieb Friedrich damals an seinen Minister in Berlin. „Retten Sie die königliche Familie!“ Da könnt ihr denken, daß der Schmied für das Leben seines teuren Königs gezittert und den völligen Untergang des Vaterlandes befürchtet hat.

12. Strophe. Wie war er darum, als endlich die Friedensbotschaft kam? (Erfreut.) Außer sich vor Freude war er. Wie rief er? („Fritz, laß dich küssen!“) Warum wollte er seinen König küssen? (Weil er ihn so gern hatte.) Mit diesem Wunsche wird es dem Schmiede wohl nicht ganz ernst gewesen sein. Er hat es nur im Scherz gesagt. Was wollte er dadurch ausdrücken? (Seine Liebe, Freude, Verehrung.) Ebensovohl waren seine folgenden Worte schalkhaft gemeint. Wie lauten sie? („Ich hätte dir fürwahr sonst wieder helfen müssen.“)

V. Übersichtliche Inhaltsangabe.

1. Der Schmied in der Werkstatt: a) sein Fleiß, b) sein Wunsch, c) seine Begeisterung für seinen großen König.
2. Die Nachrichten vom Kriegsschauplatz: a) der glückliche Anfang des Krieges, b) die Niederlage Friedrichs bei Rolin.
3. Die Bestürzung und der Entschluß des Schmiedes.
4. Seine Abreise zum Heere.
5. Seine Teilnahme am Kriege: a) an der Schlacht bei Roßbach, b) an der Schlacht bei Leuthen.
6. Seine Rückkehr in die Heimat.
7. Der weitere Verlauf des Krieges.
8. Die Friedensnachricht und die Freude des Schmiedes.

VI. Charakteristik des Schmiedes.

Der Schmied war ein echt deutscher Mann. Aus dem Gedichte lassen sich vor allem folgende Einzelzüge seines Charakters herleiten:

1. Sein Fleiß.
2. Seine Liebe zu Weib und Kind.
3. Sein lebendiges Pflichtbewußtsein gegen Familie und Vaterland.
4. Seine Vaterlandsliebe und die Verehrung für seinen großen König.
5. Seine Tatkraft.
6. Sein selbständiges Urtheil über den Gang des Krieges und die Bedeutung der einzelnen Schlachten.
7. Sein gesundes Kraftgefühl und sein schalkhafter Humor.

VII. Anzuschließende Aufsätze.

1. Der Schmied von Solingen. (Eine Erzählung.)

Zur Zeit Friedrichs des Großen lebte in Solingen ein fleißiger und geschickter Waffenschmied. Den ganzen Tag stand er am Amboss und hämmerte Bajonette. So oft er ein Bajonett verfertigt hatte, rief er voll Freude aus: „Ach, daß der Fritz es hätte!“ Des Abends nahm er in der Regel die Zeitung zur Hand und las die Nachrichten vom Kriegsschauplatze. Der Anfang des Krieges verlief glücklich. Plötzlich aber kam die Nachricht, daß Friedrich bei Rolin eine schwere Niederlage erlitten habe. Da wurde der Schmied bestürzt und rief: „Hier muß geholfen werden!“ Schon am folgenden Morgen reiste er zum Kriegsschauplatze ab. Er erreichte das Heer in Thüringen und nahm an der Schlacht bei Roßbach teil. Dann zog er mit dem Heere nach Schlesien und focht in der Schlacht bei Leuthen. Damit meinte der wackere Mann seine Pflicht getan zu haben. Er nahm Urlaub und reiste wieder in die Heimat zurück, um für Weib und Kind zu sorgen. Fleißig arbeitete er vom frühen Morgen bis zum späten Abend, verfolgte aber auch mit großer Aufmerksamkeit den Gang des Krieges. Als endlich der Friede geschlossen wurde, freute sich niemand mehr als unser wackerer Schmied.

2. Bericht des Schmiedes über die Schlachten bei Roßbach und Leuthen. (Zwei Briefe an seine Familie.)

a) Nach einem mehrtägigen Marsche erreichte ich unser Heer in Thüringen und wurde sogleich unter die Reiterei des Generals Seydlitz aufgenommen. Bei dem Dorfe Roßbach, unweit Merseburg, nahm das preußische Heer Aufstellung gegenüber den Franzosen und der Reichsarmee. Die Franzosen waren uns an Zahl fast um das Dreifache überlegen. Trotzdem zeigte unser heldenmüthiger König nicht die geringste Besorgtheit und befahl sogar, daß die Soldaten ganz ruhig in ihren Zelten bleiben und ihr Wittageessen kochen sollten. Die Franzosen schienen voll Siegeszuversicht zu sein und zogen mit klingendem Spiel an dem preußischen Lager vorbei, um es von allen Seiten einzuschließen. Der König sah vom Turme des Schlosses in Roßbach den Zügen der Feinde zu. Plötzlich, gegen 2 Uhr, gab er den Befehl, die Zelte abzubrechen und in Schlachtordnung zu treten. Es geschah im Nu. Wir Reiter hatten uns auf Seydlitz' Befehl hinter einige Hügel zurückgezogen und stürzten nun wie ein Wirbelwind in die rechte Seite des Feindes. Zu gleicher Zeit rückte Friedrich mit dem Fußvolk im Sturmschritt vor.

Wie Spreu vor dem Winde stoben die Franzosen auseinander. Die Preußen töteten eine große Zahl und machten viele zu Gefangenen. Die übrigen stürzten Hals über Kopf in die Flucht, verfolgt von den preußischen Husaren. Erst als wir sie gänzlich aus dem Gesichte verloren hatten, gaben wir die Verfolgung auf. Das war eine lustige Franzosenjagd!

b) Ihr werdet inzwischen meinen ersten Brief wohl erhalten haben. Nunmehr kann ich Euch von einem zweiten noch herrlicheren Siege berichten. Bei Leuthen in Schlesien stieß unser Heer auf 80 000 Österreicher. Diese verachteten unsere nicht mehr als 30 000 Mann zählende kleine Schar und nannten sie spottend die „Potsdamer Wachtparade“. Wir fürchteten uns aber nicht. „Frisch dran, Kinder!“ rief uns der König zu. „Wir müssen den Feind schlagen, oder wir sehen uns nie wieder!“ In drei Stunden hatten wir den glorreichsten Sieg errungen. Das österreichische Heer wurde völlig zersprengt, fast alle feindlichen Kanonen wurden erbeutet und über 21 000 Mann gefangen genommen. Als wir nach dem blutigen Tagewerk in der kalten Nacht auf dem Schlachtfelde lagerten, stimmten unsere Krieger den Choral an: „Nun danket alle Gott!“ Das ganze Heer sang mit; denn unser Herz war tief bewegt. Nach dieser entscheidenden Schlacht muß der Krieg eine günstige Wendung nehmen. Morgen werde ich bei meinen Vorgesetzten Urlaub erbitten und nach einigen Tagen, so Gott will, wieder in Eurer Mitte sein. Hoffentlich sehe ich Euch alle gesund und munter wieder.

Anm. Der Inhalt ist den beiden Lesebüchern des Grüwell'schen Lesebuches für die Oberklassen katholischer Volksschulen: „Die Schlacht bei Rossbach“ (Nach Archenholz und Pierion) und „Friedrichs des Großen Kriegstaten“ (Nach Jakob Karl Andrä) entnommen.

Die wichtigsten Erfindungen am Ende des Mittelalters.

Ein Lehrbeispiel für die Oberstufe.

Von Lehrer Albert Geyer, Kirchditmold bei Kassel.

Hauptziel. Die Kriegsführung und das Geistesleben der Deutschen gestalten sich um.

Ihr fragt: Wodurch ist das möglich?

Es werden wichtige Erfindungen gemacht. — Ihr fragt: Welche?

1. Die Erfindung des Schießpulvers.
2. Die Erfindung des Buchdrucks.

1. Die Erfindung des Schießpulvers.

I. Unterziel. Man lernt die Kraft des Pulvers kennen.
Ihr fragt:

1. Auf welche Weise lernte man die Kraft des Pulvers kennen?

2. Wozu verwandte man die Kraft des Pulvers?

3. Brachte sie dem Lande Segen?

1. Auf welche Weise lernte man die Kraft des Pulvers kennen? *)

a) Im Mittelalter und noch lange nachher gab es viele Leute, die sich mit der Goldmacherkunst beschäftigten. Bei einem solchen Versuche tat um das Jahr 1350 der Mönch Berthold Schwarz zu Freiburg im Breisgau Schwefel, Salpeter und Holzkohle in einen Mörser, den er mit einem Steine zudeckte. Da fiel von ungefähr ein Funke in die Mischung, und unter einem gewaltigen DonnerSchlage wurden der Stein und die Mörserkeule gegen die Zimmerdecke geschleudert. Schwarz und andere wiederholten den Versuch und jedesmal zeigte sich dieselbe Wirkung. Auf diese Weise lernte man die Kraft des Pulvers kennen.

Erzähle, auf welche Weise man die Kraft des Pulvers kennen lernte!

b) Ob diese Kraft nicht schon früher bekannt war? Ja, den Chinesen (2000 v. Chr.), Indern und Arabern; aber durch Schwarz wurde man ganz besonders auf sie aufmerksam.

Erzähle, wie man die Kraft des Pulvers schon vor Berthold Schwarz kannte!

Zusammenfassung.

2. Wozu verwandte man die Kraft des Pulvers?

a) Berthold Schwarz und andere dachten weiter darüber nach, wie diese Kraft des Pulvers für das Leben nutzbar gemacht werden könne.

b) Bald kam man auf den Gedanken, das Pulver könne im Kriege durch Zerstörung der Mauern, Brücken und Festungswerke sowie der Eisenpanzer der Ritter große Dienste leisten.

c) Man goß zunächst große Mörser und lud diese mit Pulver, Steinen und Steinkugeln. Später verlängerte man diese Mörser zu Kanonen (Donnerbüchsen! Bedeutende Schwere, oft 100 Ztr., 14 Pferde zum Fortschaffen nötig!) und goß Eisenkugeln, mit denen man schoß. Zuletzt verfertigte man auch dünne Röhren, die ein einzelner Mann tragen und nach Belieben verwenden konnte. Das waren die Handbüchsen oder Flinten (Musketen; Musketierte!). Sie waren anfangs auch sehr schwer und mußten beim Schießen auf eine Gabel gelegt werden. Zum Abfeuern bediente man sich einer Lunte. Später vervollkommneten sich die Feuerwaffen immer mehr.

Erzähle, wozu man die Kraft des Pulvers verwandte!

3. Brachte sie dem Lande Segen? Ja. Das gesamte Kriegswesen erlitt durch den Gebrauch der Feuerwaffen eine vollständige Veränderung. Was nützte jetzt dem tapfersten Ritter die vor-

*) Von einer detaillierten Fragestellung glaubte ich aus gewichtigen Gründen Abstand nehmen zu dürfen; die Lehrerschaft von heute ist mündig geworden. — Wo angängig, lasse man die Schüler fragen.

trefflichste Rüstung? Der festeste Panzer wurde von den Kugeln der Flinten und Büchsen durchlöchert. Die dicksten Mauern boten gegen die Kanonenkugeln keinen oder doch wenigstens nur geringen Schutz. So waren die Ritter in ihren Burgen nicht mehr sicher und sie verließen sie. Das Rittertum verlor an Bedeutung, und die Fürsten fingen an Söldner zu halten, die sie gegen Entgelt dingingen. Ein Raubritterwesen war von jetzt an nicht mehr möglich — und die Bürger und Bauern atmeten erleichtert auf.

Erzähle, wie das Pulver dem Lande Segen brachte! Zusammenfassung.

Würdigung. Inwiefern war die Erfindung des Pulvers und der Feuerwaffen für unser Vaterland so bedeutungsvoll?

I. Für das Staatswesen.

1. Der entartete Adel verlor seine bevorzugte Stellung als Kriegerstand. — Nachweisen! Vergleich zwischen der früheren und jetzigen Kriegsführung. Belagerung u.

2. Der Bürgerstand wuchs. — Nachweisen!

3. Durch das stehende Heer hob sich die Macht der Fürsten sowohl dem Adel als dem Kaiser gegenüber.

II. Für das Heerwesen.

1. Das mit Feuerwaffen ausgerüstete Fußvolk bildete an Stelle der bisherigen Eisenreiterei fortan den Kern der Heere. Vergleich zwischen einst und jetzt (Ende des Mittelalters!).

2. Das feudale Heerwesen verwandelte sich in ein handwerksmäßiges mit Banden von Soldtruppen. Vergleich zwischen einst und jetzt (Ende des Mittelalters!).

Fragen und Aufgaben. Gib an, wie sich die Kriegsführung zu Ende des Mittelalters völlig umgestaltete! Warum wäre heute eine Verteidigung einer Burg nicht mehr möglich? Woran erinnern uns die vielen Burgruinen unserer Umgebung? Wovon haben unsere Musketiere ihren Namen? Vergleiche die Geschütze (Kanonen) von einst und jetzt miteinander! Die Gewehre (Flinten)! Jahreszahl 1350.

2. Die Erfindung des Buchdrucks.

II. Unterziel. Man erfindet die Kunst, Bücher zu drucken. Ihr fragt:

1. Gab es denn nicht von allem Anfang gedruckte Bücher?

2. Wer erfand die Kunst des Buchdrucks?

3. Ob man sich über diese Kunst freute?

1. Gab es denn nicht von allem Anfang gedruckte Bücher? Nein.

a) Geschriebene Bücher. Früher gab es nur geschriebene Bücher. Solche Bücher kosteten viel Zeit und Fleiß und waren deshalb sehr teuer (oft 300 und mehr Mark ein Buch). Ein solches Buch war dann freilich auch ein Meisterwerk der Schreibkunst. Die An-

fängsbuchstaben zeichneten sich durch besondere Größe aus und waren nicht selten mit Gold ausgelegt, so daß in manchem Buche oft für mehr als 100 Mark Gold steckte. Schulbücher gab es natürlich noch gar nicht, und eine Bibel kostete 1000 und mehr Mark.

Erzähle von den früheren (geschriebenen) Büchern!

b) Tafeldruck. Später gab es auch schon gedruckte Bücher; doch wurden diese auf folgende Weise hergestellt. Man schnitt die Zeilen in Holztafeln, schwärzte sie an, legte das Papier darauf und strich mit einer Bürste darüber. Das nannte man Tafeldruck. Zur Herstellung eines Buches waren nun so viel Tafeln nötig, als das Buch Seiten hatte. Selbst Bilder wurden auf diese Tafeln geschnitzt. Solche Holztafeln nutzten sich natürlich sehr stark ab und der Vorteil gegen das Abschreiben war nur sehr gering.

Erzähle von dem Tafeldruck!

Zusammenfassung. Erzähle über die anfängliche Vermehrung der Bücher!

Überleitung.

Ob heute die Bücher auch noch auf diese Weise hergestellt werden?

Nein, es wurde die Kunst, auf schnellere Weise Bücher zu drucken, erfunden.

2. Wer erfand die Kunst des Buchdrucks?

a) Johann Gutenberg, ein Mainzer. Er kam um das Jahr 1450 auf den glücklichen Gedanken, mit beweglichen Lettern (Schriftzeichen, Typen) zu drucken. So schnitt er denn nicht ganze Seiten eines Buches in Holz, sondern einzelne Lettern aus Buchenholz, die er beliebig zusammensetzen, auseinandernehmen und wieder zusammensetzen konnte. Auf diese Weise wurde jeder Buchstabe zu mehrfachem Gebrauche geeignet, und diese wichtige Erfindung wurde die Grundlage für die ganze spätere Buchdruckerkunst.

Erzähle, wie Gutenberg die Buchdruckerkunst erfindet!

b) Fust und Schöffer. Um seiner Kunst größere Ausdehnung zu geben, verband er sich mit dem reichen, aber gewinnjüchtigen Mainzer Goldschmied Fust, später kam auch Peter Schöffer hinzu. Die hölzernen Typen wurden durch metallene ersetzt. Wie machte man das? Man schnitt die Modelle für die Lettern aus Holz, bildete danach Formen aus Sand und goß das flüssige Metall hinein. Auch die Buchdruckerpresse und die Buchdruckerchwärze wurden erfunden.

Erzähle von Fust und Schöffer!

c) Gutenbergs Schicksal. Gutenberg war nicht so glücklich, den Nutzen aus seiner Erfindung ziehen zu können. Fust ließ, da Gutenberg eine von ihm geliehene Summe von 2000 Gulden nicht zurückzahlen konnte, die ganze Druckerei und alle darin enthaltenen Gerätschaften pfänden und eignete sich zuletzt alles an. Daher stehen auch auf den ersten gedruckten Bibeln vom Jahre 1457 nur die Namen Fusts und Schöffers, nicht aber Gutenbergs. Gutenberg versuchte zwar

wieder eine Druckerei zu gründen, konnte aber gegen die Fustsche nicht aufkommen. Der Erzbischof von Mainz übertrug ihm ein Hofamt; doch war das Gehalt so kärglich, daß der große Erfinder in Armut starb.

Erzähle über Gutenbergs Schicksal!

Zusammenfassung. Erzähle über die Erfindung des Buchdrucks!

3. Ob man sich über diese Kunst freute? Ja. (Ausführung siehe im folgenden!)

Würdigung. Gutenbergs Erfindung, die anfänglich geheim gehalten wurde, verbreitete sich kurze Zeit darauf über alle Länder der Erde und gereichte der Menschheit zum Segen.

Inwiefern gereichte die Buchdruckerkunst der Menschheit zum Segen?

I. Unmittelbar und früher. Durch Gutenbergs Erfindung wurden die Bücher, das Hilfsmittel zur Verbreitung der Gesittung: 1. Wohlfeiler. Wieso? Sonst nur Abschriften und dadurch viel teurer. Auch ärmere Leute konnten sich jetzt Bücher kaufen. Lesen und Schreiben wurde Allgemeinut des Volkes. — Die Bücher wurden: 2. schneller und in größerer Anzahl verbreitet. a) Nützliche Schriften waren, da sie jetzt in vielen Exemplaren existierten, nicht mehr wie bisher der Vernichtung preisgegeben. b) Bildung und Gesittung nahmen zu. Schulen! Der Adel, statt wie bisher, bloß zu jagen, zu kriegen und zu zechen, fing an zu lesen und sich mehr geistig zu beschäftigen.

II. Mittelalter und später. 1. Nachrichten und neue Gedanken konnten nun nach allen Seiten hin schneller verbreitet werden. Nachweisen! 2. Die bisher vernachlässigte Landessprache bildete sich besser aus, indem auch Nichtgelehrte zu lesen anfangen.

3. Die Menschheit wurde durch die Vervielfältigung der Bücher vor dem Rückfall in Barbarei gesichert.

Fragen und Aufgaben. Inwiefern war die Erfindung des Buchdrucks für das Geistesleben aller Nationen von so umgestaltender Bedeutung? Die Mönche jener Zeit waren nicht gerade erbaut von dieser Erfindung. Warum nicht? Was erinnert uns heute noch an Gutenberg? (Jedes Buch, jede Druckerei, sowie Denkmäler. Wo?) Warum bewahrt sich an Gutenberg das Wort: Undank ist der Welt Lohn? In welchen Charaktereigenschaften soll uns Gutenberg zum Vorbild dienen? (Ausdauer, Opferwilligkeit.) Was gefällt uns nicht an Fust und Schöffer? Nenne dir bekannte Druckereien! Beschreibe, wie es darin hergeht! Jahreszahl 1450.

Konzentrationsstoffe. Deutsch. Lesen des Stückes: Die Erfindung der Buchdruckerkunst. Klassenlektüre: Stein, Gutenberg. Verlag Weissenhaus-Halle. Mk. 2,70.

Rose Blätter.

I. Fierilleton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von E. Biegler.

LVI.

Fedor Sommer hat den deutschen Büchermarkt um einen pädagogischen Roman bereichert, der dem Verfasser sicher eine große Zahl neuer Verehrer zuführen wird: Ernst Reiland. Leipzig, A. Cavaels Verlag. Preis geh. 4 M., eleg. geb. 5 M.

„Ernst Reiland“ ist ein Bildungsroman und stellt die Entwicklungsgeschichte seines Helden in der Kindheit und die Kämpfe des ersten Mannesalters dar, eine Entwicklungsgeschichte, die ein heißes Ringen um die Harmonie zwischen Geist und Gemüt bedeutet, aber nicht durch den großstädtischen Sumpf hindurch führt, wie in so manchem ähnlichen Werk der letzten Jahre. Rein und kindlich bleibt dieser junge Lehrer Reiland, und doch ist er stark in seiner Schaffensfreude, arbeitet sich darum auch durch alle Hemmnisse hindurch und siegt. Das Buch enthält eine Fülle plastischer Szenen aus dem Frieden idyllischer Dörfer, Schul- und Pfarrhäuser, echter Menschengestalten und prachtvoller Naturschilderungen aus den schlesischen Bergen. Über dem Ganzen lagert der Dufte der poetischen Weltanschauung von Theodor Fechner, die hier wohl zum erstenmal im größeren Maßstabe in die Romandichtung eingeführt wird. Eingestreut sind viele Perlen pädagogischer Weisheit. Die Lehrer sind keine bloßen Typen, sondern wirkliche Menschen, und doch durchaus typisch. Da ist der Kantor Wilke. Von ihm heißt es: „Kantor Wilke hatte seine Ausbildung als Lehrer im Banne einer engherzigen Unterrichtsordnung erhalten. Wenige Stoffe, aber diese gründlich!“ war die Parole dieses Systems gewesen, und die einseitige Verfolgung des an sich gewiß schönen und guten Prinzips hatte mehrere Lehrergenerationen des Landes zu einer Bruchteilbildung schlimmster Art verurteilt. Scheinbar kamen diese ‚wenigen Stoffe‘ zu tiefster und erschöpfendster Betrachtung. Aber das gerade hatte bei vielen Lehrern aus dieser Schule einen unbegrenzten Wissensdünkel erzeugt. Denn bei Licht betrachtet war das, was sie geistig besaßen, nur ein sicheres Beherrschen einer isolierten Stoffmenge ohne jede Übersicht und ohne eine Ahnung wissenschaftlichen Zusammenhangs. Es lebte jeder von ihnen auf einer flachen Hallig des Wissens, auf der er allerdings so ziemlich jeden Grassalm kannte; rund um ihn her aber war das unergründliche Meer der Unkenntnis. Und er war ohne Fahrzeug, es zu durchkreuzen, und, was noch viel, viel schlimmer war, er blieb auch ohne jede Spur von Sehnsucht nach den jenseitigen Gestaden; denn er ahnte ja kaum ihr Vorhandensein. Wieviel gesunde Kraft ist in solchen Einöden verkommen!“ . . . „Schmidt war unter einer anderen, neuen Unterrichtsordnung ausgebildet worden als der Kantor. Sie hatte die verschlossene Gruft der Lehrerbildung gesprengt. Und nicht mehr wie von hohen Kirchhofsmauern eingeeengt wurde der Geist des Lehrapiranten gehalten, nein, auf freier, ausichtsreicher Höhe durfte er sich tummeln und von ihr aus einen frischen Anlauf nehmen zum Sturm auf die steilen und stolzeren Gipfel der Wissenschaft. Auch Schmidt hatte diesen Sturm auf schon begonnen.“ Die erste Schulfunde des jungen Reiland: „Junge Menschenkinder sah er vor sich, die ihn mit einer fieberhaften Spannung anstarrten, als wollten sie ihm von der Stirn ablesen, was er ihnen bringen werde, und wessen sie sich von ihm zu versehen hätten. Sein Ausbildungsengang hatte ihn ja mit so viel Kenntnissen über die Schülerart ausgerüstet, daß er sich im voraus so ungefähr vorstellen konnte, wie sich die kleine Schar verhalten werde, wenn er nun die Unterrichtsarbeit an ihr begann. Was ihm aber hier ganz sphyngartig entgegentrat, war das Kinderhafte in ihrem Wesen. Und dessen ward er sich plötzlich bewußt! Er

erschraf förmlich vor diesem Rätselhaften, vor dem Rätselhaften, was „Kind“ heißt und sich hinter dem „Schüler“ versteckt und für tausend Lehrer auch immer hinter ihm versteckt bleibt, kaum daß es hie und da einmal schalkhaft über des Schülers Schulter guckt und den Lehrer aus seinen Rätselaugen anlacht und ihn dabei ganz aus dem schönen pädagogischen Gleichgewichte bringt. Ernst Reiland stand verwirrt vor den elf Paar Augen, die immer noch als eben so viele Fragezeichen sich vor ihm rundeten, und rang mit sich, was er sagen sollte. Und er hatte sich doch eine so schöne „kindliche“ Selbsteinführungsrede zurechtgelegt!“ Diese wenigen Stichproben mögen genügen. Dem Verfasser ein herzliches Glück auf zu fernern Schaffen!

II. Rundschau.

1. Zur Zeitgeschichte.

Über die Festsetzung des Grundgehalts für neue Lehrerstellen an öffentlichen Volksschulen hat der Kultusminister nachstehende Verfügung erlassen: Es entspricht der Absicht des Lehrer-Besoldungsgesetzes, daß die Lehrer derselben Kategorie in einem Schulverbande das gleiche Grundgehalt beziehen. Wenn aber das Grundgehalt eines alleinstehenden Lehrers ausnahmsweise aus besonderen Gründen über den nach den örtlichen Verhältnissen angemessenen Satz erhöht ist, so ergibt sich daraus nicht die Notwendigkeit, bei der Errichtung neuer Lehrerstellen an der Schule das Grundgehalt dafür gleichfalls über den Normalatz hinaus festzusetzen. Die Inhaber der neuen Lehrerstellen haben sich vielmehr mit dem nach den örtlichen Verhältnissen angemessenen Grundgehalt zu begnügen.

Das Schulbadewesen hat ohne Frage die größte Ausdehnung in dem industriereichen Regierungsbezirk Arnberg angenommen. Eine vom Regierungspräsidenten veröffentlichte Nachweisung der Schulbäderveranstaltungen stellt die Tatsache fest, daß in zahlreichen Orten des Bezirks der Schuljugend die Wohltat unentgeltlicher Bäder in reichem Maße zuteil wird. Nachstehende Aufstellung gibt Auskunft über den Umfang der in Volksschulen vorhandenen Badeeinrichtungen und über die Beteiligung an Bädern seitens der Schulkinder: In der Stadt Altena wurden im Jahr an Knaben und Mädchen gegen 40 000 Bäder verabfolgt; in der Stadt Arnberg sind die Knaben der vier oberen Klassen wöchentlich einmal zum Schwimmbad der städtischen Badeanstalt geführt worden; in Bochum nahmen die Knaben im Berichtsjahre 12 140 Schwimmbäder; in Dortmund ist vom katholischen Schulvorstand eine Brausebadeinrichtung in einem Schulhause getroffen, wo an Knaben 5478, an Mädchen 4334 Bäder verabfolgt wurden, während den evangelischen Schülern teils unentgeltlich teils gegen geringes Entgelt Badegelegenheit in den städtischen Anlagen geboten wurde. Im Kreise Dortmund-Land wurden an Schulkinder rund 9000 Brausebäder abgegeben, in Gelsenkirchen-Land Wattencheid 2940. Im Stadtkreis Hagen sind 9 Volksschulhäuser mit Brausebadeinrichtungen versehen, in denen Knaben und Mädchen im Jahr 126 605 Bäder nahmen. In Witten (Stadtkreis) wurden an Knaben 42 634 und an Mädchen 31 734 Brausebäder, außerdem an Knaben 16 540 Flußbäder verabreicht. In zahlreichen andern Städten und Ortschaften des platten Landes sind Badeeinrichtungen für Schulkinder in der Entstehung begriffen. Diese Nachweisung schließt mit dem Ausdruck der Erwartung, daß die schon jetzt in erheblichem Umfange getroffenen Einrichtungen der Schulgesundheitspflege immer weitere Verbreitung finden werden.

Die Leipziger Schulbehörde hat, um den deutschen Lieblingsdichter v. Schiller der Jugend näher zu bringen, Dr. Dähnhardt mit der Verfassung eines Schillerbuches als „Festgabe für den deutschen Volksschüler“ beauftragt, das bei Dürer erscheint und an Schillers Todestage, sowie am Sedantage 1905 in mehreren tausend Exemplaren als Prämie unter die Leipziger Volksschüler verteilt werden wird. Es wird eine sachgemäße Gedichte-Auswahl, eine Biographie und eine eigenartige erzählende, mit Originalstellen durchflochtene Wiedergabe seiner schönsten Dramen enthalten. Unter die vor dem Jubiläums-

tage zu Ostern 1905 abgehenden besten Volksschüler soll eine größere Zahl der von Prof. Seffner für den Schillerverband deutscher Frauen entworfenen Schiller-Plaketten als Prämie verteilt werden, für die Mädchen in Form von Broschen.

Die Kaiserliche Gouvernementschule zu Tsingtau hat der Öffentlichkeit zum ersten Male einen Jahresbericht (1903/04) übergeben. Sie ist eine staatliche paritätische höhere Unterrichtsanstalt für Knaben und in erster Reihe für die Söhne der deutschen Reichsangehörigen in Ostasien. Der Schulbetrieb wird vorläufig durch Verordnungen des Gouvernements geregelt, die meist den betreffenden für höhere Schulen in Preußen geltenden Bestimmungen nachgebildet sind, bis die Verhältnisse durch endgültige Satzungen von Reichswegen festgelegt werden. Bisher ist nach einem vorläufigen, im November 1902 aufgestellten Übergangslehrplan unterrichtet worden, der die Lehrziele des preußischen Realgymnasiums zur Grundlage hat. Ein endgültiger Lehrplan, in einer den Interessen der Kolonie und der Deutschen Ostasiens entsprechenden Form, dem aber die heimischen Lehrverfassungen zugrunde gelegt sind, ist ausgearbeitet worden und harret der Genehmigung. Das nächste Ziel der Schule nach Abschluß ihrer Entwicklung ist die Verleihung einer deutsch-nationalen Bildung, welcher die praktischen Interessen Ostasiens berücksichtigt, und deren äußerer formeller Abschluß die Erteilung der Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Dienst ist. Die Schule hat gegenwärtig außer drei Vorschulklassen Sexta, Quinta und Quarta. Die Untertertia soll mit dem neuen Schuljahr eröffnet werden. Lateinisch und englisch werden von der Sexta, Französisch von der Quarta ab gelehrt. Die Schule wurde am 1. Juli 1904 von 43 Schülern besucht. Der Religion nach waren 38 evangelisch, 5 katholisch; 39 waren aus Tsingtau, 4 auswärtig. Das Schuljahr läuft von September bis Juli (große Ferien).

2 Pädagogische Mitteilungen.

Des Kindes Märchen im Theaterflitter und im Phantasiegewande. Dazu schreibt R. Bernede im „Reichsboten“: In einer seiner „Bergpredigten“ schildert Rosegger in hellen, grellen Farben „die Charakterlosigkeit unserer Jugenderziehung in den Städten“ und spricht darin die paradoxe Behauptung aus, daß es in unserem Mittelstande bei den herrschenden Zuständen „unmöglich sei, ein Kind zu erziehen“. Im „Kanzelspruche“, den er seinen „Bergpredigten“ voranstellt, erkennen wir aber auch seine wohlmeinende Absicht, indem er spricht:

„Denn was ich will: die Menschheit neu
Verjüngt zu sehn, und sich getreu.“

Und wenn tausend Widerwärtigkeiten und Zufälligkeiten durch das Gewirre der geistigen Strömungen, welches im öffentlichen Leben herrscht, die Resultate der Erziehung zu zerstören suchen, so müssen Eltern und Kinderfreunde erst recht besorgt sein, dem Kinde streng sittliche Grundsätze zu geben, ihm Treue und Wahrhaftigkeit anzuleben, ihm Achtung vor den Rechten der Nebenmenschen und ihrem Eigentum einzuprägen, es zu hüten und zu warnen vor verderblichen Handlungen; sie müssen bestrebt sein, aus dem Kinde einen in sich zufriedenen, brauchbaren Menschen zu machen, kurz, das Kind zu erziehen zur sittlichen Freiheit. Eltern und Kinderfreunde müssen daher ihr Augenmerk auf alles richten und alles von dem Kinde fern zu halten suchen, was das Herz des Kindes vergiften kann. Kinder sind ein zu wertvolles Gut, als daß man sie nicht vor jeder moralischen Gefahr möglichst zu schützen suchen sollte. Neuerdings macht sich in vielen Orten leider die Unsitte breit, die Kinder durch sogenannte Kindervorstellungen dramatisierter Märchen im Theater zu amüsieren. Gegen diese Unsitte sollten die Erzieher mit aller Energie zu Felde ziehen. Hier ist das Märchen herabgesunken zu einem faden Nachwerk. Der zarte Duft des Märchens ist verweht, und statt seiner blüht der faulste Zauber, der den Geist des Kindes korrumpiert und durch vorzeitigen Genuß moralisch verdirbt. Oder, was das mindeste wäre, die zarte, unberührte Phantasie des Kindes verliert die fast auf den Hauch reagierende Elastizität und wird in feste Formen gegossen zum lange

nachwirkenden Schaden des kindlichen Geistes. Demgegenüber bestehen Ansichten, die die Märchenkost dem Kinde völlig entziehen und an ihre Stelle die klare, nackte Wirklichkeit setzen wollen. Der Scharfblick des Erwachsenen soll dadurch geweckt und gefestigt werden, daß wie das körperliche, so auch das geistige Auge schon von Kindheit an gewöhnt wird, die Dinge und Vorgänge zu betrachten, wie sie an sich sind. Begründet wird diese Meinung durch den Hinweis auf die ungezählten herben Enttäuschungen, die im dunklen Schoße der Zukunft des Kindes warten. Die ganze Kläglichkeit und Nichtigkeit der Theorie wird von Charles Dickens in seiner mit unerbittlicher Logik durchgeführten Dichtung „Schwere Zeiten“ bloßgelegt. Hier nichts — dort zu viel, inmitten beider Theorien bewegt sich die Ansicht, die wir hier vertreten. Auch Rosegger eifert mit Geist und Feder gegen die öffentlichen Kinderschaustellungen: „Heute bin ich doch einmal in einen prächtigen Zorn gekommen. Er hat mir fast wohlgetan, denn er hat sich gleich Wetterstürmen entladen. Es ist nicht genug, daß das Operettenwesen die Erwachsenen betört, ja, was den Geschmack in Theaterjachen anbelangt, nachgerade dumm gemacht hat, es steigt nun auch sachte nieder zu den Kindern. Unsere lieben, alten deutschen Kindermärchen als ‚Das Rotkäppchen‘, ‚Der gestiefelte Kater‘, ‚Aschenbrödel‘, ‚Schneewittchen‘ usw. werden für die Bühne bearbeitet und für Kinder zur Darstellung gebracht. Wie herzig! Wie das die Kleinen anregt und ergötzt! Wie das den Kunstsinne und das Gemüt ausbildet!“ — Je aufmerksamer ein Kind diesen operettenhaft aufgeputzten, nicht für das naive Gemüt, sondern für frivolen Sinn berechneten Sachen zusieht, zuhört, desto eher verfällt es der Blasiertheit. Es gibt Ausnahmen; doch selbst wenn die guten Aufführungen die Regel und die schlechten die Ausnahmen wären, so müßte man, sagt Rosegger, dem Kindertheater immerhin noch mit Mißtrauen und Abneigung begegnen. Man soll Kinder überhaupt nicht ins Theater schicken, selbst zu guten Stücken nicht, und wenn diejenigen, die von ihrer Kunst leben wollen, versuchen, Kinder zum Mitspielen in ihren elenden Nachwerken anzuwerben, so muß einem solchen Unfug mit allen erlaubten Mitteln entschieden entgegengetreten werden. „Hinweg denn mit diesen öffentlichen Kinderschaustellungen, sie taugen nichts, sie sind eine Verirrung, entstanden aus Gleichgültigkeit der Pädagogen, aus Affenliebe und Eitelkeit der Eltern und aus Gewinnsucht der Theater. Sie sind ein Unding.“ An der prüfenden Hand der Eltern sollen die Kinder in den Zaubergarten der Märchen eingeführt werden. Die Märchen nähren unmittelbar wie die Milch, sie sind mild und lieblich oder wie der Honig süß und sättigend, ohne irdische Schwere. Vorausgesetzt natürlich, daß sie nach Form und Inhalt den Adel der Klassizität und der Sittlichkeit tragen. Es darf nicht ungefragt bleiben, daß es unter den angepriesenen Märchen auch solche gibt, die tiefgehende Schäden hervorrufen können. So enthält das Märchen vom „Lumpengesindel“ Rubensstreiche, die durch die Erzählung der Mutter einen leichtfertigen, zum Unfug geneigten Knaben unwiderstehlich zur Nachahmung reizen müssen. In dem Märchen „Hundevogel“ wird erzählt, wie die Vorbereitungen zum Kochen eines Kindes getroffen werden, und wie eine Frau ertränkt wird. Andere schildern rohe Behandlungen von Tieren, Unterdrückung des Schwächeren, Neid, Mißgunst, Habgierde, Lug und Trug und enthalten Ausdrücke wie „ jämmerlich erkaufen, Einfaltspinsel, Wanst, Rippen im Leibe zerbrechen“ u. a. m. — Das Böse darf niemals Recht behalten, die Lüge darf nicht als Klugheit gelten. Das Kind muß erkennen, daß das Gottvertrauen zum Ziele führt, daß das Gute belohnt, das Böse bestraft wird. Die versteckte Moral, die jedes gute Märchen mehr oder weniger enthält, muß auf das Kindesherz leise, aber mächtig und nachhaltend wirken. Wenn das Kind am Schlusse ausruft: „Ei, das war schön, wie dumm war der Hans!“ oder: „Das war recht, daß es dem Aschenputtel so gut ging, es war so fromm!“ — dann hat das Märchen seinen Zweck erreicht, dann steigt, um mit Tieck zu reden, in dem Herzen der Kinder die wundervolle Märchenwelt in der alten Pracht auf. Für die Kinder ist das Beste gut genug, nicht aber das Schlechteste; das ist eine alte Wahrheit, aber sie wird noch immer nicht erkannt.

Baumgarten über den kleinen Katechismus Luthers. „Seine Vorzüge braucht man nicht weiter darzulegen: die Wucht, das Lapidare der

Sprache, die Reinheit des religiösen Interesses, die energische, gedrungene Form, das persönliche Zeugnis. Aber gerade um dieses persönlichen Zeugnischarakters willen ist das Büchlein auch bedenklich: es ist unserer Zeit fremd geworden, dieses höchstpersönliche Zeugnis, den Theologen wohl nicht, aber den Laien. Weiter verleiten die gleichlautenden Sätze förmlich zu Verwechslungen und verursachen viele Strafen; die langatmigen Sätze, die schönen großen Perioden und die gar so hohen Erfahrungen, die von diesem tiefgeprüften Christenmenschen bekundet werden — das alles eignet sich nicht für Kinder. Ich weiß es aus unzähligen Häusern: das Memorieren des Katechismus verleidet vielen Kindern und ihren Eltern die Religionsstunde und verleidet ungezählte Kinder zu dem, was Pestalozzi „maulbrauchen“ genannt hat.

Über Ermüdungsmessungen bei Schulkindern sprach in einem Vortrage auf der Versammlung des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn der Kinderarzt Dr. Reusburg. Er führte aus: „Selbst wenn wir imstande wären, genau mathematisch den Ermüdungseffekt jeder einzelnen Disziplin zu bestimmen, glaube ich, würden wir dennoch schwer einen einheitlichen Plan aufstellen können, der allen Forderungen gerecht würde, schon aus dem Grunde, weil die Ermüdungseffekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände je nach Beantlagung und Interesse bei den einzelnen Schülern verschieden groß sein werden; einen ebenso großen Einfluß übt hier auch anerkanntermaßen der Lehrer selbst aus, der durch anregenden Unterricht einen anstrengenden Gegenstand ebenso erfrischend wie durch Langeweile einen leichten Gegenstand ermüdend machen kann. Also auch in dieser Frage halte sich der Arzt, da er unmöglich exakte Forschungen für die Reihenfolgen der einzelnen Stunden aufstellen kann, zurück und überlasse die Anordnung vertrauensvoll dem Pädagogen.“

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Paul Keller. **Die Heimat.** Roman aus den schlesischen Bergen. Mit Buchschmuck von Ph. Schumacher. München, Allg. Verl.-Ges. Preis M. 4., geb. M. 5.

Paul Kellers Erzählungen „Gold und Myrrhe“ und seinen Roman „Walderwinter“ habe ich nach ihrem Erscheinen in den „Pädag. Streifzügen“ warm empfohlen, und ich darf wohl hoffen, daß bereits recht viele Lehrer warme Verehrer der Kellerschen Muse geworden sind. Auch der vorliegende Roman ist eine ganz hervorragende dichterische Leistung, ein prächtiger Volksroman, an dem man seine helle Freude haben muß. Ich kann nur sagen: Nimm und lies! Soeben sehe ich, daß der Roman bereits von Prof. Koch in seine „Literaturgeschichte“ aufgenommen worden ist. Ebenso warm kann ich das in dem gleichen Verlag erschienene Buch empfehlen:

Helene Otto: **Ilias.** In der Sprache der Zehnjährigen erzählt. Mit 6 Vollbildern von E. Vertling auf Kunstdruckpapier. Leipzig 1903, bei K. G. Th. Schaffer. Preis M. 2,25. Geschenkband (Ganzleinen mit einfachem Goldtitel). 1.—3. Tausend. 114 Seiten.

Die hier gegebene Darstellung ist ganz und gar aus der Kinderstube hervorgegangen. Die Verfasserin ist seit früher Jugend die Märchen- und Sagen-erzählerin für ihre jüngeren Geschwister und deren Gespielen gewesen; sie ist also schon etliche Jahre lang gewöhnt, den strengen Anforderungen, die ein solches Publikum an Verständlichkeit stellt und erforderlichenfalls durch eindringliche Fragen geltend macht, vollkommen Genüge zu leisten. Dadurch ist aus dem Sagentreibe alles und nur das herausgelucht worden, was bei Kindern dieses Alters Interesse findet, und es ist so erzählt, daß sie es mit Interesse anhören und ohne Rest verstehen. Zehnjährige Kinder, die dies Buch durchgelesen haben, wissen im Sagentreibe der Odyssee bezw. der Ilias genau so weit Bescheid, wie es ihrem Alter entspricht. Den Freunden der deutschen Sagenwelt aber sei noch mitgeteilt, daß auch diese in derselben Weise erzählt werden wird.

Falks.

Ein künstlerischer Wandkalender für 1905. B. G. Teubner, Leipzig.

Preis 50 Pfennige.

Seit die neue kunstgewerbliche Richtung ihren Siegeszug angetreten hat, werden immer neue Objekte in ihr Bereich gezogen. Wer schon am eigenen Leibe erprobt hat, welch Ärgernis so ein geschmackloses Kalendarium in uns erregt, der wird mit ganz besonderer Freude ein Kunstwerk begrüßen, wie das soeben aus B. G. Teubners Verlag hervorgegangen ist. Der Münchener Künstler Walther Georgi, dessen treffliche Leistungen den Kunstliebhabern bereits durch seine Zeichnungen in der Jugend und der Künstler-Steinzeichnung „Pflügender Bauer“ wohlbekannt sind, hat dieses Jahr die Original-Lithographie für die Umrahmung des Wandkalenders geschaffen. Heißer Mittag! Auf grünem Rosenhang unter schattiger Linde liegt der Wanderer und sieht hinunter ins Tal, wo in glühender Sonne Bauern die Ernte einbringen. Möge dieses Werkchen recht viele Freunde gewinnen. Falke.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Berlin, G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung: Professor Adolf Hausrath, **Luthers Leben**. Fein geb. M. 12,— (2 Bände).

Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn: Dswald, **Die Schule der Chemie**. Preis M. 8,—. (Fortsetzung folgt.)

IV. Briefkasten.

O. pl. Mf. H. Für die Mittelschulprüfung in Religion und Naturgeschichte empfehle ich Ihnen: Aus der Dürr'schen Buchhandlung: 1. Religion, G. Voigt, Prof. u. Provinzialschulrat: Aus der Urkunde der Offenbarung. 2. Triloff: Die neuen evangelischen Perikopen des Kirchenjahres. 3. Wespohol: Das evangelische Kirchenlied nach seiner geschichtlichen Entwicklung. 4. G. Reinecke: Sechs Briefe Pauli. — 5. Naturkunde, Die Schriften von Busemann und Richter. Außerdem bringe ich in Vorschlag: Religion: Gase, Kirchengeschichte, Leipzig, Breitkopf. M. 12,—. 2. Rahnis, Der innere Gang des deutschen Protestantismus. Leipzig, Dörffling & Franke. M. 9,—. — Naturkunde: Busemann, Methodik der naturkundlichen Fächer. Breslau, May Woywod. M. 2,—. Smalian, Grundzüge der Pflanzenkunde. Leipzig, Verlag von G. Tempelky.

Br. S. Die Märznummer! Leider zu spät eingetroffen.

R. K. L. Ihren literarischen Bemühungen wünsche ich guten Erfolg.

E. W. in M. bei Eimburg. Nächstens kommt eine Arbeit, welche die Ergebnisse des Kunstzerziehungstages zu Weimar berücksichtigt. Ich schreibe in den nächsten Tagen.

G. S. Stehe gern zu Diensten.

H. B. Für die Schillerfeier empfehle ich: Sechs Schillerlieder von C. Kühnhold.

H. K. B. 1. Für den darstellenden Unterricht im Deutschen empfehle ich Ihnen: Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise von Fritz Adenbach. 2 Teile. Götten, Verlag von Otto Schulze. 2. A. Hentschel, Schulinsektor. Sammlung stufenmäßig geordneter Aufsätze für Stadt- und Landschulen. 2 Teile. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. — Von demselben Verfasser und in gleichem Verlage: Der Schulaufsatz in seiner Verbindung mit dem Lesestoffe für Stadt- und Landschulen.

Hinweis.

100 000 Raucher ist gewiß ein großes Heer. Die Firma Heinrich Müller, Bremer Zigarrenfabrik, Bremen, genießt das Vertrauen, sich von Vereinen mit dieser stattlichen Mitglieder-Zahl Vertrags-Lieferant nennen zu dürfen. Mit Recht dürfen wir daher unsere geschätzten Herren Abonnenten wohl auf die unserer heutigen Nummer beiliegende Spezial-Offerte dieser Firma aufmerksam machen.

Für die Schule.

Konfirmandenentlassungsrede.

Von Schuldirektor Dr. P. Wildfeuer, Leipzig.

Tut mir auf die schöne Pforte,
Führet mich in Zion ein!
Ach, wie wird an diesem Orte
Meine Seele fröhlich sein.

Liebe Kinder! Liebe Anwesende!

Beinahe zwei Jahrtausende vergebliehen Hoffens sind verflossen, und immer noch blicken die Juden mit stiller Wehmut nach der alten Heimat, als könnte ihnen dort erst wieder recht wohl werden. Um die Osterzeit ist die Sehnsucht besonders groß, weil ja in dieser Zeit daheim Hunderte von Brüdern und Schwestern nach der heiligen Stadt ziehen; ja, hat auch Israel die Heimat verlassen, so doch nicht vergessen. Seit Jesus über Jerusalem geweint, seit das Volk der Juden in Aufregung und Verblendung gesprochen: „Sein Blut komme über uns und unsre Kinder“, seit jener Zeit ist die Fruchtbarkeit vom Lande gewichen und Israel zerstreut in alle Welt, es steht unter dem Eindruck des Klagechors in Händels Esther: „Denn nimmer kehrt zur Heimat ihr zurück.“

Manche von den Treuen in Israel verbringen ihren Lebensabend in der Heimat. Es ist ergreifend zu sehen, wie alte weißbärtige Juden im Tale Josaphat nahe bei Jerusalem klagend und betend das Gericht erwarten. Aber auch für gläubige Christen ist das gelobte Land seit vielen Jahrhunderten ersehntes Reiseziel geworden. In der Geschichte ist's aufgezeichnet, wie die Sehnsucht des Abendlandes nach dem heiligen Lande zum Ausdruck kam, nach dem Lande, über dem einst zu Weihnacht der Himmel sich geöffnet, nach den Fluren, wo einst der König David die Herden über die Berge geleitet und die Urahnin des Heilandes, die fromme Rut, Ähren gelesen. Schon nach den ersten Jahrhunderten sehen wir den gelehrten Abendländer Hieronymus in dem Städtchen Bethlehem sich niederlassen, um hier in enger Zelle beim Studieren und Bücherschreiben sich auszuleben. Mit dem Anbruch des Mittelalters ziehen dann

große Scharen Pilger im Kriegsgewande nach Jerusalem. Und jetzt noch strömen wie in alten Tagen um die Osterzeit Festkarawanen nach Jerusalem. Von Syrien und den Höhen Libanons, aus den Euphratländern und den entferntesten Gegenden Rußlands kommen Tausende von Pilgern in der ewigen Stadt zusammen, um ihre Andacht zu verrichten. Die hochgebaute Stadt kann die zwanzig- bis dreißigtausend Osterpilger nicht alle fassen, wir sehen sie am Ölberge ihre Zelte aufschlagen. Woher nun die Sehnsucht nach dieser Gottesstadt? Dort ist uns die Erlösung geworden, dort hat der Heiland gelitten bis zum Tode. Hier ist's aber auch gewesen, wo Jesus, als er 12 Jahre alt war, zum ersten Male aufs Osterfest ging. Da fällt unser Blick in das Arbeiterheim in Nazareth, aus dem Jesus hervorgegangen. Ihr Knaben schaut hin auf Joseph, der durch seiner Hände Arbeit als schlichter Zimmermann für die Seinen sorgt, und ihr Mädchen blickt in das Herz der Maria, jenem Urbild von Keuschheit und innerer weiblicher Schönheit. Noch heute wird das Haus gezeigt, wo Joseph seine Werkstatt hatte und das glückliche Familienleben sich abspielte, das ein Vorbild für alle Zeiten sein kann. Welch freundlicher Anblick, Vater, Mutter und Kind auf der Wanderung nach dem Tempel Jehovas, auf dem Gange zum Osterfeste.

Wie aber bis in die Neuzeit herauf Jerusalem zur Wallfahrt einladet, wie jetzt noch Tausende dahinziehen, um Ostern zu halten, so sehen wir um die Osterzeit auch durch unsere christlichen Familien eine große Bewegung gehen. Es herrscht ein reger Verkehr zwischen Schul- und Elternhaus, zwischen Kindern und Eltern, Verwandten und Freunden. Und wenn wir hineinhorchen in die Häuser, wir hören immer wieder die eine Frage: „Was will aus dem Kindlein werden?“ Diese Frage ist uralt, zuerst gesprochen im Hause des Zacharias und der Elisabeth und zu Ostern von besonderer Bedeutung. Vater und Mutter, die im Kampfe ums Dasein soviel mit der Gegenwart zu tun haben, sie sitzen schon seit Wochen an Feiertagen traulich zusammen und richten für euer Wohl die Blicke in die Zukunft mit der Frage: „Was will aus dem Kindlein werden?“ Möchte doch in diesen Tagen das liebliche Bild von jenem trauten Elternpaar in euren Familien nachgeahmt werden, möchten Vater und Mutter euch an die Hand nehmen und zum Heiligtume begleiten. Möchten auch eure Väter, die vielleicht seit jenem Tage, als sie für euch am Taufstein standen, sich nicht mehr um euer Seelenheil bekümmerten, Zeuge sein, wie ihr nun selbst vor der Gemeinde das Bekenntnis eures Glaubens ablegt. Und wie einst jene Festkarawanen unter lieblichen Liedern und Psalmensingen der heiligen Stadt sich näherten, so mögen auch euch die Gebete eurer Lieben begleiten, und aus euerem Innern möge das Bekenntnis erklingen: „Ich hebe meine Augen auf zu den Bergen, von welchen mir Hilfe kommt.“ Dann werden auch diese Tage zu wahren Festtagen, die wie sonnenbestrahlte Gipfel in euer Leben hinein leuchten. Ehe ihr zu diesem Gange aus dem Schulhause zum Gotteshause euch anstellt, hat euch die Schule hier noch einmal versammelt, um euch zu ermahnen und Lebewohl zu sagen. Wir tun dies in altgewohnter Weise an der Hand eines Schriftwortes, wie es Lukas 2,49 also lautet:

„Was ist es, daß ihr mich gesucht habt? Wisset ihr nicht, daß ich sein muß in dem, das meines Vaters ist?“

Die Frage: „Wisset ihr nicht, daß ich sein muß, in dem, das meines Vaters ist?“ schreiben wir als Gewissensfrage über die Pforte, die euch aus der Kinderzeit in die Jugendzeit hinüberführt. Aus engem trauten Kreis tretet ihr in die Welt. Es wird nicht ausbleiben, daß die Welt euch lösen will von eurem Elternhaus, daß sie in euren Augen herabsetzt euer Schulhaus, daß sie euch gleichgültig zu stimmen versucht gegen euer Gotteshaus, dann ist's an der Zeit, daß ihr dankbar bekennet: „Wisset ihr nicht“ usw.

„Wisset ihr nicht, daß ich sein muß, in dem, das meines Vaters ist?“ so sprecht im Hinblick auf euer **Elternhaus**.

Der heutige Tag ist zwar in erster Linie ein Tag für euch, ihr scheidenden Kinder, aber auch an uns Erwachsenen geht der Tag nicht spurlos vorüber. Und wenn uns aus eurem Munde entgegenklingt: „Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit“ usw., so fügen wir in Wehmut hinzu: „Ach, wie liegt soweit, ach, wie liegt soweit, was mein einst war.“ Auch wir träumen uns auf kurze Zeit zurück, und Vergangenes, Verlorenes zieht an uns vorüber.

Der feste Pol, um den das Leben der Kinderzeit sich dreht, ist das Elternhaus. Wenn des Lebens Geschick euch noch soweit fortführt, kehrt ihr in die Heimat zurück, dem Elternhaus gilt sicher als eurem ältesten Bekannten zuerst euer Besuch. Und wenn eure Lieben dahingegangen sind und ausruhen in dem stillen Haus, dann ist freilich der Besuch nur ein stilles Vorübergehen mit tränenfeuchten Augen. Im Elternhaus gab euch Gott das Leben. Hier neigten sich liebevolle Augen über euer Bett, hier trug euch die Mutter auf den Armen, hier nahm euch der Vater auf den Schoß, wenn er nach Feierabend von des Tages Mühen ausruhte. In diesem Hause seid ihr Zeuge gewesen, wie es den Eltern in einer Zeit wirtschaftlichen Niedergangs so schwer wurde, für euch zu sorgen. Ihr habt vielleicht gar den Schmerz erleben müssen, wie über eurem Heim die Pforte der Ewigkeit sich aufthat und Vater oder Mutter für immer von euch gingen, auf den Lippen die Worte:

„Das Haupt, die Fuß und Hände
Sind froh, daß nun das Ende
Der Arbeit kommen sei.“

Diesem Haus kehrt ihr heute alle mehr oder weniger den Rücken, sei es, daß ihr in einen Dienst geht, in eine Lehre kommt oder in einer Fabrik Verdienst sucht. Ihr verlaßt die traulichen Räume, wo Leib und Seele in der Kinderzeit Schutz und Pflege fanden. Eure Eltern werden älter und schauen vielfach mit banger Sorge in die Zukunft, in die Zeit, in der ihre Augen schwach werden und die Hände erlahmen. Laßt's euch dann eine Freude sein, ihnen den Lebensabend zu erheitern. Ja, dann gedenkt der Zeit lenzesfrischen Werdens, in der ihr euch an die Brust der Mutter schmiegtet und auf den Arm des Vaters stütztet. Zieht euch dann in stillen Stunden in euer Kämmerlein zurück, richtet die Mutter auf durch einen herzlichen Brief und schickt dem invaliden Vater

etwas von euern Ersparnissen. Und wenn ihr dann in dem Kreise eurer Kameraden, die inzwischen sinnlichen Vergnügen nachlaufen, fehlt und sie auch darum verhöhnen, dann sprecht: „Was ist's, daß ihr mich gesucht habt? Wisset ihr nicht, daß ich sein muß in dem, das meines Vaters ist?“ Erst in solcher Zeit wird liebereiches Benehmen gegen Vater und Mutter eine Tugend. Denkt an das Dichterwort:

Was du den Eltern gibst,
Das schenkst du ihnen nicht,
Du trägst nur Schulden ab,
Und das ist deine Pflicht.

Schaut hin nach Golgatha, wo der Heiland im tiefsten Schmerze noch für seine Mutter sorgt mit dem Wort: „Siehe, das ist deine Mutter.“

Auch auf eure Geschwister fallen eure Blicke. In dem Zusammenleben mit ihnen habt ihr gelernt, euch unterzuordnen, mit anderen und für andere zu leben, gelernt, den Eigenwillen zu brechen. Ach, wie heiter und fröhlich war doch die Gesellschaft von Brüdern und Schwestern. Welche Freude gab's unter dem Christbaume oder an einem Geburtstage. Es wird euch unvergessen bleiben, wie dem einen kleinen Bruder oder der kleinen Schwester es besonders gegeben war, mit einem treuherzigen „Darf ich“, oder „Soll ich“ den ernststen Vater und die ärgerliche Mutter wieder heiter zu stimmen und Sonnenschein in den Kreis zu bringen. An der Bahre eines großen Volksfreundes wurde vor etwa Jahresfrist gesagt: „Er war ein Mann und ein Kind.“ Fürwahr, das ist das Beste, was wir sein können.

Goethe bewahrte sich bis in sein hohes Alter die fröhliche Kindesnatur, er konnte noch ausgelassen sein wie ein Kind und Kinderspiel, wie Bogenschießen, treiben. Ihr tretet jetzt hinaus ins Leben, das in unsrer Zeit so ernst ist. Ihr werdet euch da manchmal von Lug und Trug umgeben sehen, ihr werdet manche Täuschungen erleben, manche Hoffnungen hinsinken sehen. Möge der Lebensstrom nicht das heitere Kind in euch ersticken. Ihr werdet da wohl manchmal von der Erinnerung zurückgetragen werden in das Paradies der Kindheit, die wie ein Frühlinggarten hinter euch liegt, von der Morgensonne beschienen. Dann werden euch wie Sterne jene heiteren fröhlichen Tage auftauchen, die ihr mit euern Geschwistern verlebte. Und wenn in der Zeit trüber Erfahrung sich euch Menschen nähern, die euch das Vertrauen an der Menschheit rauben, euch verbittern wollen, dann flüchtet im Geiste ins Elternhaus, weist sie ab und sprecht: „Wisset ihr nicht, daß ich sein muß in dem, das meines Vaters ist?“

In altertümlichen Städten finden wir an den Häusern noch mannigfach die sogenannten Chörlein, diese markierten ursprünglich die Andachtsstätte des Hauses. Hier hing ein Kreuzifix, hier kam man zum Morgengebete zusammen. Diese Chörlein sind verschwunden, mit ihnen vielfach auch die Sitte täglichen Gebets in der Familie. Und doch läßt sich auch in der bescheidensten Wohnung ein stille Andacht verrichten. „Dann kam zur Ruhe mich zu legen mit sanftem Tritt das Mütterlein und unter ihrem Abendsegnen wie leichten Odems schlief sich's ein.“ Im Eltern-

hause faltete die Mutter euch die Hände zum Abendgebet. Sie erzählte euch von Schutzengeln, die im Spiele euch beschützen, die mit euch lernen und abends euer Bett umstehen. Sie zeigt frühe der kleinen Seele die Flugrichtung aufwärts zu den Sternen, nach des Vaters Haus mit den vielen Wohnungen. Und mit welch kindlicher Einfalt und Demut spricht ihr die Gebete der Mutter nach und waret glücklich und zufrieden. Und wenn mit erhobenem Finger der ernste Vater vor euch stand und euch ermahnte, kam euch da nicht der Gedanke, daß die Eltern Gottes Stellvertreter sind? Unter dem Segen der Mutter schließt ihr ein wie Jakob auf der Reise und erwachtet mit der Gewißheit: „Hier ist nichts andres denn Gottes Haus“. Ihr zieht jetzt dahin mit Maiensonnenschein auf dem Antlitz und mit Frühlingslust in der Brust. So bleibt's nicht. Es kann eine Zeit kommen, in der ihr wieder beten lernen wollt wie ein Kind und so schuldlos euch zu Bette legen möchtet wie ehemals, eine Zeit, in der euch die Sehnsucht übermannt und ihr sprecht: „Lasset mich, daß ich heimziehe“ und „Wisset ihr nicht, daß ich sein muß, in dem, das meines Vaters ist?“

„Wisset ihr nicht, daß ich sein muß in dem, das meines Vaters ist?“ So sprecht weiter auch im Hinblick auf euer Schulhaus.

Die Wände dieses Hauses schlossen euch ein in einer Zeit, da euer Anschauungskreis noch eng war. Das Schulhaus war neben dem Elternhaus Zeuge eurer Sorglosigkeit, eures Glückes der Kinderzeit. Birgt das Elternhaus eure leiblichen Eltern, so fandet ihr im Schulhause eure geistigen Väter, eure Lehrer. In dem Schulhause seid ihr acht Jahre lang ausgerüstet worden für die Bergfahrt nach den Höhen des Lebens. Hier ist euch die geistige Mitgift fürs Leben geworden, die mehr wert ist als Reichtum. Hier seid ihr zu Ordnung und Pünktlichkeit erzogen worden, und das ist fürs Leben nicht minder wichtig, denn „jung gewohnt, alt getan“. Wie freundlich ist im letzten Jahre euer Schulhaus geworden durch den Wandschmuck. Welche Lauterkeit und Wahrheit hat doch in vielen dieser Kunstblätter zu euch gesprochen. Muttersprache, Mutterlaut klingt mit dieser Kunst ans Ohr, nicht italienisch, aber deutsch wollte sie mit euch reden. Und wenn ihr ein Volksbild von L. Richter auf euch wirken ließet, war's euch da nicht, als müßtet ihr mit in den Kreis der lieben Kinder treten, mit ihnen die Hände falten und sprechen: „Vater unser, der du bist im Himmel.“ Wenn euch, liebe Kinder, es manchmal vorkommt, als sei der Segen und das Glück nur bei den Reichen und nicht auch im Heim des Arbeiters, dann denkt an das Bild vom Gastmahl, nach welchem der Heiland insonderheit die Armen zu sich ruft, und ihr werdet beruhigt sprechen: „Ach ja, mein Vater hat auch einen Segen für mich.“ Und wenn ihr um die Weihnachtszeit in den untern Klassen erzählen hörte, wie der Himmel sich einst über Bethlehems Fluren aufgetan, und singende Engel herniederschwebten, wie leuchteten da eure Augen, wie jubelten eure Herzen. Da nahm ihr von der himmlischen Freude und der göttlichen Botschaft etwas mit nach Hause. An solchem Orte und in solchen Stunden rückt der Himmel der

Erde näher, und ein Stück himmlisches Vaterhaus ragt ins Schulhaus. Es wird euch bewußt, daß das Schulhaus das Haus eures Vaters ist. Wenn ihr alle diese Erinnerungen an eurer Seele vorüberziehen laßt, dann dürftet ihr euch vorkommen wie ein Kind, das draußen steht und den warmen erquickenden Frühlingsregen mit den Händen auffangen will, er läuft zwischen den Fingern hindurch, sowie ihr die Segnungen der Schule auch noch nicht zu fassen vermöget. Wie fröhlich war dieser Ort, wie herzlich der Verkehr an demselben. Hier summt es vor Freude wie um einen Lindenbaum, oder auf einem Kleefeld, wo Tausende von Bienen sich Honig holen. Hier schloßet ihr Freundschaften, die über das Schulhaus hinausragen, ins Leben hinein.

Jeder Tag im Leben hat einen hohen Wert, das ganze Leben ist eine Schnur solch köstlicher Perlen. Habt ihr eure Zeit ausgenutzt oder mit den Tagen gespielt und sie wie unscheinbare Kieselsteine in den Strom der Zeit geworfen? Es ist ein schwerer Vorwurf, sich sagen zu müssen, man habe seine Pflicht nicht getan. Schlimm ist's um euch, wenn euch in der Schulzeit leichtsinnige Gesellschaft an die Hand nahm und von der Arbeit zurückhielt. Es gibt auch noch Eltern und Erzieher, die ihre Kinder lieber hinter der Hausarbeit als — hinter Büchern suchen und die noch gar nicht die Frage begreifen können: „Was ist's, daß ihr mich gesucht habt?“

Unsere Berufstätigkeit hat viel Ähnlichkeit mit der des Landmannes. Beim Landmanne entscheidet im Jahre oft die Witterung mehr als der Boden und der Fleiß, mit dem er bebauet wurde. Er kann nicht schon im Frühjahr das Herbstsertragnis berechnen, wenn er auch den Acker noch so gut kennt und seine Arbeit eine noch so fleißige war. So geht's uns mit euch, ihr steht vor uns im Lebensmai. Wie es jetzt um euch steht, wie weit ihr gefördert seid, wissen wir, was aber im Sommer und Herbst eures Lebens aus euch wird, wissen wir nicht. Die Witterung, der eure Seele ausgefetzt ist, ist der Umgang, in den ihr kommt, und diese Reisegeellschaft auf dem Lebenswege wird viel mit entscheiden.

Bei den Führern in den Alpen ist es Vorschrift, die Reisenden über spaltenreiche Gletscher am Seil zu führen. Ist doch dadurch die Möglichkeit gegeben, einen Ausgleitenden vorm Sturz in die Tiefe zu retten. Das Seil kann aber auch verhängnisvoll werden bei falscher Handhabung. Durch den Übermut, den Leichtsinn, den Ungehorsam eines einzigen Touristen wurde oft schon eine ganze Partie in den Abgrund gerissen. So ist's auch mit dem Umgang, er kann vorwärts und aufwärts, aber auch rückwärts und abwärts bringen. Drum sehet euch die genau an, mit denen ihr verkehrt, zumal ja der fürsorgliche Blick der Mutter nicht mehr wie ehemals über euch wacht und die schützenden Mauern des Schulhauses euch nicht mehr umschließen.

„Wisset ihr nicht, daß ich sein muß, in dem, das meines Vaters ist?“ so spricht im Hinblick auf euer Gotteshaus.

Im Stillleben des Bergstädtchens Nazareth war Jesus herangewachsen bis zum Alter von zwölf Jahren. Hier war er dem Vater behilflich gewesen bei der Arbeit, hier hatte er die Mutter nach dem

Brunnen begleitet. Hier war der Blick eingeengt durch einen Kranz von Bergen, und drang er höher hinauf, so erreichte er den Himmel. In der Schule zu Nazareth genoß Jesus seinen Unterricht, und nach erreichtem zwölften Jahre sollte die Unterweisung im Gesetz beginnen. Zum ersten Male ging er mit seinen Eltern nach Jerusalem.

Für euch, liebe Kinder, ist nun auch die Zeit gekommen, in der ihr ein ähnliches Idyll wie Nazareth verlaßt, euch zum ersten Tempelgang rüstet und aufgenommen werdet in die Gemeinde der Erwachsenen. Wohl habt ihr empfunden, daß Gott auch im Schul- und Elternhaus wohnen kann, der Ort aber, wo man ihn öffentlich verehrt und anbetet, ist das Gotteshaus. Von ihm gilt das Dichterwort:

Hier ist der Herr zugegen,
Hier ist des Himmels Pfort.
Es ist mit Gnad und Segen
Der Herr an diesem Ort.

Lauter als sonst klingt's in diesen Tagen durch eure Häuser: „Wisset ihr nicht, daß“ usw. Möchte doch dieser erste Gang zum Gotteshause nicht vereinzelt bleiben oder gar der letzte sein. Möchte das Gotteshaus auch ein Ort werden, von dem ihr sprecht: „Herr, ich habe lieb die Stätte deines Hauses und den Ort, da deine Ehre wohnt“. Wenn künftig über den Fluren der Dörfer am Sonntag feierliche Stille liegt und Glockenklänge darüber hinziehen, wenn der Landmann Pflug und Egge ruhen läßt, wenn der Handwerker sein Werkzeug aus der Hand legt, wenn die Kaufleute ihre Läden schließen und die Kirchthür sich aufthut, dann schließet euch den Kirchgängern an, die in ihren Feierkleidern nach dem Gotteshause gehen. Bedenke: „Gott will, du sollst den Himmel sehn und dich nach oben sehnen.“ Wenn ihr den Sonntag zum Ausschlafetag macht, zum Tage ausschweifender betäubender Lust, ist er für euch ohne Segen, und es trifft euch das Wort des Herrn nach dem Propheten Amos: „Ich bin euern Feiertagen gram und verachte sie.“ Und kommst du in ein unchristliches Haus in Dienst, wo man dir fortgesetzt deinen einzigen Ruhetag raubt, wo der Reiche das einzige Schäflein von dir nimmt, dann sprich höflich, aber bestimmt: „Wisset ihr nicht, daß ich sein muß in dem, das meines Vaters ist?“ Du freutest dich doch die ganze Woche auf den Sonntag.

„Sonntag Nacht!
Friede ist der Welt gebracht!
Ging mit dem Gedanken schlafen
Morgen liegt mein Schiff im Hafen,
Sonntag soll ein Rasttag sein.“

Wer die Woche über fleißig und gebückt vor seiner Arbeit steht, der will sich am Sonntag auch einmal aufrichten. Wer die ganze Woche besorgt ist, vorwärts zu kommen, er mag am Sonntage seinen Blick aufwärts lenken, und das kann er am besten in Gemeinschaft mit anderen im Gotteshause. Hier wird er nicht gestört vom Getriebe der Welt, hier stimmt das Händefalten anderer ihn zur Andacht, hier erhebt ihn der Gesang einer ganzen Gemeinde. Friedlich und versöhnlich werdet ihr aus

dem Gotteshause zurückkehren, denn hier sitzt der Arme neben dem Reichen, der Knecht neben dem Herrn, ihr fühltet euch mit allen verbunden zu einer großen Gemeinde, welche spricht: „Unser Vater.“

Möchten die Bilder von Elternhaus, Schulhaus und Gotteshaus euch begleiten durchs ganze Leben und die Erinnerungen daran euch immerdar ein Schutzwall sein.

Daniel blieb im fremden Lande, in der Gefangenschaft, dem Glauben seiner Väter treu. Er betete täglich, den Blick nach Jerusalem gerichtet, und aus seinem ganzen Verhalten am Hofe des heidnischen Königs klingt die Gewissensfrage: „Wisset ihr nicht, das ich sein muß in dem, das meines Vaters ist?“

Selig, wer im Weltgebrause
Nach der obern Gottesstadt,
Nach dem rechten Vaterhause,
Stets ein Fenster offen hat,
Wo er knieend im Gebete
Seine Seufzer heimwärts schickt,
Und bei Früh- und Abendröte
Nach den Bergen Zions blickt!

Auch von uns gilt die Inschrift, die über dem großen Tor von Jesu Leidensweg geschrieben steht „Sehet, wir gehen hinauf gen Jerusalem“. Wenn nun einst unser letztes Stündlein kommt, wenn wir Abschied nehmen von dieser Welt, möchten wir dann, wenn liebe Hände uns zurückhalten wollen, verklärt hinüberzuschlummern mit der Frage auf den Lippen: „Wisset ihr nicht“ usw. Gott gebe, daß wir in der Heimat droben uns alle wieder finden. Es wird uns Lehrern die größte Freude sein, wenn wir wissen, daß keins von euch verloren ist, wenn wir einst vor Gottes Thron sprechen können:

„Siehe, ich und die Kinder, die du mir gegeben hast.“ Amen.

Bur Darstellung des Seelenlebens.

Von Rektor Ludwig Hohmann, Berlin.

Die neuzeitliche Richtung der Pädagogik, die die hohe Bedeutung der Psychologie für die Theorie und Praxis der Erziehung unumschränkt anerkennt, verlangt auch von dem Schulmann eine ausreichende Bekanntschaft mit dem gegenwärtigen Stande der psychologischen Wissenschaft, wie er sich in den neueren Schriften ausgeprägt findet. Was vor dem Richterstuhl der festbegründeten Wissenschaft nicht mehr bestehen kann, muß auch aus der pädagogischen Psychologie ausgeschlossen bleiben und zeitgemäß berichtigt und ergänzt werden. Ein durchgreifender Bruch mit der Vergangenheit wäre freilich völlig verfehlt, weil sich die gesamte Pädagogik auf die Anschauungen Comenius', Pestalozzis, Herbart's, Diesterwegs u. a. älterer Pädagogen stützt. Wegen der sehr weit auseinandergehenden Forschungsergebnisse ist es unmöglich, sich an einen bestimmten Autor anzuschließen. Bei dem Widerstreit der Meinungen

kann auch für den praktisch wirksamen Erzieher der allein zweckentsprechende Standpunkt nur der kritische sein, der alles zu prüfen sich bestrebt, um das Gute zu behalten. Die Unfruchtbarkeit mancher experimentellen Untersuchungen für die Schulpraxis läßt in vieler Hinsicht nur eine übersichtliche Betrachtung rätlich erscheinen. Die ausführlichste Besprechung erheischen die Teile, die sich in hervorragendem Maße in den Dienst der Schulpraxis stellen. Wenn der Weg des Experiments von dem Praktiker auch nur ausnahmsweise betreten werden kann, so ist es doch auch für den Lehrer höchst interessant, über die Art des Vorgehens der experimentellen Psychologie und über die Ergebnisse ihrer Untersuchungen in einfacher Weise belehrt zu werden. Der gewiesene Weg beim Eingehen auf Streitfragen ist das Ausgehen von dem Tatsachenmaterial, die Heranziehung von Beispielen, die knappe Kennzeichnung der irrtümlichen Auffassung und die Darlegung der wissenschaftlich geklärten Ansichten unter Hinweis auf die Wandlungen, die die zur Erklärung herbeigezogenen Hypothesen durchmachen.

In den letzten Jahren weisen die Neubearbeitungen und Neuauflagen der dem Unterrichte in den Lehrerseminaren vielfach zugrunde gelegten pädagogischen Lehrbücher insofern eine Veränderung auf, als sie im ersten Teile die wichtigsten Ergebnisse der physiologischen Forschung in die Darstellung aufnehmen und dem Texte auch entsprechende Abbildungen zur Veranschaulichung der Organe und Vorgänge beigeben (s. Heilmann, Ostermann, Maß u. a.). Es war dies die erste, gewiß auf vielseitige Anregung erfolgte Konzeßion, die man von dieser Seite her den neueren Untersuchungen, für die nach Ziehens Schätzung bis zum Jahre 1900 etwa 10 000 beachtenswerte Beiträge vorlagen, machte. Von fast allen Beurteilern wurde diese Erscheinung gut geheißen; man wünschte nur, daß auch in den folgenden Teilen, die die psychischen Gebilde, die Verbindungsprozesse und das höhere Seelenleben behandeln, die wissenschaftlich gesicherten Ergebnisse der experimentellen Psychologie etwas mehr als bisher berücksichtigt würden. Nur ganz vereinzelt ließ sich eine Stimme vernehmen, die eine Beschränkung der grundlegenden Teile aus der Physiologie in den pädagogischen Handbüchern empfahl, um Zeit für die eingehendere Behandlung der zusammengesetzten Seelenerscheinungen im Sinne von Ebbinghaus u. a. zu gewinnen. Ohne Frage muß sich der Lehrer der Psychologie nach der Decke strecken; ihm kann man raten: Wenn die Zeit nicht ausreicht, so ist es wichtiger, die zusammengesetzten Seelenerscheinungen zu behandeln, als zu lange bei der physiologischen Grundlegung zu verharren. Im Lehrbuche aber, wo ähnliche Rücksichten nicht bestehen, dürfen die ausführlichen Kapitel über das Nervensystem und die Sinnesempfindungen nicht fehlen.

Für alle Lebensberufe, deren Aufgabe es ist, auf Menschen einzuwirken, und die deshalb in die Psychologie eingeführt werden, hält man die Bekanntschaft mit den neueren Ergebnissen der Wissenschaft für unumgänglich notwendig. An allen Universitäten wird deshalb gegenwärtig die physiologische Grundlegung besonders eingehend behandelt. Der Hinweis auf das praktische Interesse allein reicht nicht aus, um die

Beschränkung auf das allernötigste dem Lehrerstand und der Pädagogik gegenüber zu rechtfertigen. Die Vergünstigung, nach dem Eintritt ins Lehramt akademische Vorlesungen zu hören, bietet sich nur einer geringen Zahl von Lehrern. Wenigstens das in den Lehrbüchern jetzt Gebotene soll man dem Seminaristen unverkürzt lassen; vom Lehrer wird man dann erwarten dürfen, daß er das Fehlende zeitgemäß ergänzt.

Werfen wir einen Blick auf die neueren Errungenschaften der Anatomie und Physiologie.

Die Entwicklung des Geistes geht mit der des Nervensystems Hand in Hand. Im Verein mit den Sinnesorganen stellt es die Verbindung her zwischen dem gesamten Organismus und der Außenwelt. Die Nerventätigkeit ist die Voraussetzung der psychischen Tätigkeit. Die Nervenzellen nehmen die ihnen von den Nervenfasern zugeführten Reize auf. Sie sind die Sammelstellen für die auszulösenden Erregungen, die durch äußere und innere Reize veranlaßt werden. Die Nervenfasern leiten die Reize fort. Jeder Nerv stellt sich als ein Bündel zahlreicher Nervenfasern dar. — Der Prozeß des Empfindens erfordert auch eine eingehendere Bekanntschaft mit dem Nervensystem nach seiner Natur und seinen Einrichtungen. Wenn seine Beschreibung im Grunde auch einen Teil der Anatomie bildet, so muß doch ohne Zweifel auch die Psychologie in eine genaue Betrachtung der Zellen, Zellenfasern (der sensiblen und motorischen Nerven), sowie des zentralen Nervensystems eintreten.

Unser Wissen von dem Bau der Nerven und des Nervensystems hat sich in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert und vervollkommenet. Die Elemente, die Zellen, bilden meist mikroskopisch kleine, in vielen Millionen vorhandene Einheiten mit relativ großen Kernen (Ganglienzellen). Aus ihnen wachsen feine, faserförmige, mehrfach verzweigte Fortsätze hervor, die teilweise eine große Länge besitzen. (Nervenfasern.) Der Anfang der Entwicklung fällt der Zelle zu; aus ihr wachsen die Fasern hervor. — Die größten Ganglienzellen, die etwa $\frac{1}{10}$ mm Durchmesser haben, erkennt man nach Isolierung aus dem umgebenden Gewebe noch als feine Punkte mit bloßem Auge. Der äußeren Form nach sind die Abweichungen wesentlich durch die Anzahl und die Stellung der Fortsätze bedingt, woraus die verschiedenen Zellentypen — multipolare und bipolare Zellen, Pyramidenzellen — hergeleitet werden. Im Gehirn und Rückenmark überwiegen multipolare und Pyramidenzellen mit reichen Fortsätzen.

Über den inneren Bau der Zellen sind auch die anatomischen Sachverständigen noch nicht im klaren. Neben netz- und strahlenförmigen Strukturen treten körnige und andere Formen auf. Zur Untersuchung des Zelleninhalts bedient man sich der Färbung. Die „Färbemethode“ entdeckte der Irrenarzt Nissl in Heidelberg. Die Ansichten über den Aufbau sind noch geteilt. Die einen nehmen an, daß sie sich aus feinsten parallelen oder netzförmigen Fasern zusammensetzen; die anderen meinen, auf einen schaumigen, wabenförmigen Aufbau schließen zu müssen. Danach bildet die Grundsubstanz ein maschiges Gewebe mit vielen

kleinen Körnchen, Neurosomen genannt. Mitten im Zellenleibe, durch eine feine Haut davon getrennt, liegt der Zellkern mit einem punktförmigen Gebilde, dem Kernkörperchen. Hinsichtlich der Beschaffenheit der Kernsubstanz sind die Meinungen gleichfalls geteilt. Über den Bau der Nervenzelle unterrichtete besonders Nissl, über die Zellfortsätzeklärten Golgi und Ramon y Cajal auf. Aus dem unübersehbaren Gewirr des Nervengewebes wurden durch dessen Behandlung mit Silberfärbung einzelne Zellen samt ihren Fortsätzen herausgehoben und gründlich untersucht. Danach sind die peripheren Nerven unseres Körpers weiter nichts als Neuriten; ihre Ursprungszelle hat ihren Sitz im Gehirn oder Rückenmark. Jede Nervenzelle mit ihren Neuriten und Dendriten bildet eine in sich geschlossene Einheit, den Neuron. Aus geschlossenen Neuronen baut sich unser Nervensystem auf; sie gehen nie ineinander über, berühren sich vielmehr gegenseitig. Die Neuronentheorie, das Ergebnis der Untersuchungen Golgis, bildet gegenwärtig die Grundlage aller Betrachtungen über Bau, Einrichtungen und Erkrankungen des Nervensystems und damit der Anatomie, Physiologie und Pathologie.

Der feinere Aufbau der Nervenfortsätze läßt gleichfalls verschiedene Auslegungen zu, auch hier erhebt sich der Streit der Vertreter einerseits der faserigen, anderseits der wabigen Struktur. Alle fassen die Zellfortsätze als Ausläufer der farblosen (achromatischen) Substanz auf. Man nimmt meist an, daß die Dendriten und der Neurit faserig (fibrillär) gebaut sind, also aus jenen feinsten Fasern oder Primitivfibrillen bestehen, die wir bei der Endaufspitterung einzeln vor uns sehen. Dazwischen liegen nun reihenweise jene kleinen Körnchen, die Neurosomen. Der so aus den Primitivfibrillen aufgebaute Neurit heißt Achsenzylinder. Nachdem er die Zelle verlassen hat, umgibt er sich bald mit einer Hülle, der Markscheide. Die Unterscheidung der Markscheide und Achsenzylinder vollzieht sich nach bestimmten, von Weigert aufgedeckten Methoden. (S. Hellpach, Die Grenzwissenschaften der Psychologie, S. 32.) Für den Aufbau des Zentralnervensystems sind zwei Zellentypen besonders wichtig, die motorischen und sensiblen Zellen.

Die Nervenfasern bilden das periphere Nervensystem. Der weitest aus größte Teil dieses Systems besteht aus Fasern, die mit einer Markscheide und einem Neurilemm bekleidet sind. In den peripheren Nerven treten sie zu ganzen Bündeln vereinigt auf. Abgesehen von den Sinnesnerven sind die größten Nervenstämmе sämtlich gemischte (motorisch-sensible) Nerven.

Das ganze Nervensystem besteht in der Hauptsache aus Nervenzellen mit Dendriten und vielfach sich durchflechtenden Nervenfasern. Die markhaltigen Neuriten bilden die weiße, die Nervenzellen mit marklosen Fasern die graue Nervensubstanz. Hinsichtlich ihrer Verrichtung erscheinen die weißen Teile als Leitungsbahnen, die grauen als Zentren.

Unter den Teilen der nervösen Zentralorgane können wir hier nur die Gehirnrinde etwas näher betrachten. Sie überzieht die weißen inneren Massen, das Marklager, im ganzen Bereiche des Gehirnmantels

und folgt dabei allen Windungen und Einbuchtungen. Überall zeichnet sie sich durch feinen Bau aus. Obgleich er mannigfachen Abänderungen unterliegt, läßt er sich doch nach einem typischen Bilde veranschaulichen. Allorts wird die Rinde von zahlreichen Faserzügen durchsetzt. Die einen gehen vom Marklager der Hemisphären aus und strahlen in die Rinde hinein (Radiärfasern). Die anderen laufen der Hirnoberfläche parallel (Tangentialfasern) und sondern sich in ein oberes, mittleres und unteres Tangentialfasersystem. Das obere System liegt unmittelbar unter der Oberfläche; in kurzen Abständen folgen die beiden anderen Systeme. Das mittlere spaltet sich wieder in mehrere Lager. Cajal unterschied die Rindenschicht nicht nach den Fasern, sondern nach den Zellformen; denn die Zellen bilden den wesentlichsten Bestandteil der Rinde. — „Die Assoziationsysteme sind noch recht wenig bekannt.“ Man weiß indes, daß die einzelnen Windungen aufs engste miteinander verbunden sind. Am reichsten verknüpft mit den übrigen Regionen ist von allen Gehirnteilen der Schläfenlappen. Durch die Einengung der Faserzüge auf den Gehirnstamm entsteht ein Büschel von Leitungen, die allen Regionen der Hirnrinde entstammen. Ein Teil davon geht zum Sehhügel und wird darum als Sehstrahlung zusammengefaßt. Andere nehmen ihren Weg zwischen den Großhirnganglien hindurch. — Die Entwirrung des außerordentlich zusammengesetzten Organs ist der anatomischen Forschung trotz großer Fortschritte noch nicht gelungen. Die Mehrzahl der wahrnehmbaren Lageverhältnisse läßt sich zwar leicht übersehen; die Abgrenzung der langen und kurzen Bahnen, der sich vielfach durchflechtenden und vermischenden Bündel setzt sich die Anatomie und Physiologie zur Aufgabe. In ihrer ersten Periode beruhte die ganze Gehirnforschung auf dem Studium des Faserverlaufs. Bei der grauen Substanz mußte man den in den Zellen entspringenden Neuriten nachgehen. Am meisten Aufschluß boten über das menschliche Zentralsystem die Befunde am Krankenbett und am Sezertiisch.

Jede Faser, die von ihrer Ursprungsstelle abgeschnitten wird, verändert sich krankhaft in bestimmter Weise. Hatte z. B. beim Gehirn der Krankheitsherd (vielleicht infolge Eiterung oder Blutung) seinen Sitz in der vorderen Zentralwindung, so stellte sich die erwähnte Veränderung oder Degeneration ein; man beobachtete sie u. a. in den Hirnschenkeln und in den Rückenmarksbahnen. Wurden einem Tiere beide Augen weggenommen, so verkam der Sehnerv, die Kreuzung, der Sehnervenzug und der vordere Vierhügel. Auf diese Weise wurde die Zusammengehörigkeit einzelner Teile des Gehirns bekannt. — Einen anderen Weg schlug Flechsig bei seinen anatomischen Untersuchungen ein: er achtete auf die Bekleidung der Nervenfortsätze mit der Markhülle. Sie findet nämlich erst in den ersten Lebensjahren, also verhältnismäßig spät statt, und zwar für die verschiedenen Systeme zu verschiedener Zeit. Diese Einsicht war ganz dazu angetan, als Wegweiser bei dem Studium der zusammengehörigen Faserzüge zu dienen.

Nach allgemeiner Annahme kommen die Elemente des psychischen Seins und Lebens, die Empfindungen, dadurch zustande, daß äußere

Eindrücke durch die sensiblen Nerven von den Sinnesorganen zum Gehirn geleitet werden. Wenn sie ins Bewußtsein treten sollen, müssen sie eine gewisse Reizhöhe erreichen und eine gewisse Zeit andauern. Die umgekehrt verlaufende Nervenbahn folgt den motorischen Nerven.

Besonders wichtig bei der Nerventätigkeit sind die Ganglienzellen. Die Nervenenerregung dauert in der Ganglienzelle länger als in der Nervenfaser; sie häuft gewissermaßen die ihr zugeführten Reize an. Durch oft wiederholte Erregung werden die Zellen und Fasern besonders befähigt, Leistungen in bestimmter Richtung zu vollziehen. Die Widerstände nehmen ab; in den Nerven bilden sich also Dispositionen aus, in einer bestimmten Richtung tätig zu sein. — Die Nerven kennen keine Ruhe; die Atome sind in fortwährender Bewegung, auch findet eine stete Ausscheidung und Ergänzung statt. (Fauth.) Wenn die Zufuhr an sauerstoffhaltigem Blut zum Gehirn unterbrochen wird, so setzt die Gehirntätigkeit und damit das Bewußtsein sofort aus. Daraus schließt man, daß ihr eine stete Oxydation (und zwar vermutlich von Bestandteilen der Ganglienzellen) parallel geht. „Die Summe der wirkungsfähigen Kraftmenge im Naturgange bleibt bei allen Veränderungen in der Natur ewig und unveränderlich dieselbe.“ (Helmholz.) Die wichtigsten Ergebnisse der in den letzten Jahrzehnten vollzogenen Forschungen lassen sich in folgende Sätze zusammenfassen: 1. Alle unsere geistigen Funktionen von der einfachsten bis zur zusammengesetztesten Erscheinung setzen unter allen Umständen die gesunde Hirnrinde voraus. 2. Die Zerstörung der Gehirnrinde zieht den völligen Zerfall des geistigen Lebens nach sich. 3. „Sicherlich ist die Großhirnrinde der wesentliche Sitz des psychischen Lebens, aber es ist nicht erwiesen, daß sie allein es sei.“ (Hellpach.)

Wir übergehen die Funktionen der sensiblen und motorischen Nerven, um bei der Lokalisationstheorie etwas länger verweilen zu können.

Golgi und Nissl schlugen ein Verfahren ein, das es ermöglichte, die Gehirnrinde selbst zum Gegenstande der Forschung zu machen. Man beobachte ihre Schichtung und die Verteilung der Zellformen in ihr. Sprach man vorher von der Anatomie der „Kerne“ und „Faserungen“, so bildete sich jetzt die Anatomie der „Nervenzelle“ aus. Nissl wies gleichgebaute Zellen nach und schrieb ihnen die gleiche Verrichtung zu. Seit Lavater und Gall grenzte man an der Oberfläche des Gehirns Regionen ab und teilte ihnen bestimmte Leistungen zu. Nissl zeigte, daß den alten Regionen an der Oberfläche „durchaus nicht die nämliche Verteilung gleicher Zellen in der Tiefe der Rinde entspreche“. Die Lokalisationssphären schieben sich schichtenweise ineinander; aber nicht die Provinz (der Lappen, die Windung), sondern das Lager der Zellen ist nach ihm der wirkliche Ausdruck der Lokalisation. Damit wurde der Einblick, den uns die Anatomie in den Bau des Nervensystems tun läßt, zweifellos vertieft und geeignet, „die Geheimnisse dieser verwickelten Architektur“ mehr und mehr zu enträtseln.

Schon Gall hatte angenommen, daß das Sprachvermögen in der untersten Stirnwindung des Gehirns lokalisiert sei; ihre Zerstörung oder

Erkrankung bewirke, daß der Betroffene Sprachstörungen erleide. Zwar war es nur eine Vermutung, aber sie gab doch den Anreiz, der Sache weiter nachzudenken. In der Folge achtete Gall mehr auf den Bau des Schädels und brachte durch diese Verirrung auch jene Annahme in Mißkredit. Ihm gebührt jedoch das Verdienst zuerst auf das Sprachzentrum hingewiesen zu haben; er verstand es aber nicht, die Lokalisationsidee fruchtbar zu gestalten. Seiner Lehre lag zudem eine sehr oberflächliche Psychologie zugrunde.

Für die Ansicht, daß die Großhirnrinde in ihrer ganzen Ausdehnung die psychischen Vorgänge vermittele, traten Flourens und Volz noch in den sechziger und siebziger Jahren ein. Aber schon im Jahre 1861 führte Broca tatsächlich den Nachweis, daß das Sprachvermögen im Stirnlappen des Gehirns lokalisiert ist. Seitdem kam die Lokalisationslehre mehr und mehr in Aufnahme. Mit der Begründung der pathologischen Anatomie durch Virchow u. a. fanden die aufgestellten Behauptungen infolge klinischer und experimenteller Beobachtungen und Untersuchungen eine bessere Stütze. Die mit sichtbaren Veränderungen vor sich gehenden Gehirnkrankheiten und die Experimente an lebenden Tieren gaben wenigstens einigermaßen Aufschluß über die zu lösenden Probleme. Große Verdienste in dieser Richtung erwarb sich unter den deutschen Forschern Pflüger. — Ohne Frage ist am Zustandekommen der Licht- und Farbeindrücke, also des Sehens, der Hinterhauptslappen in maßgebender Weise beteiligt; das Gehör hängt gewiß von der Unverletztheit des Schläfenlappens ab. Denn werden gewisse Felder jener Gehirnteile zerstört, so machen sich merkwürdige psychische Erscheinungen geltend: die Beschädigten werden entweder ganz blind oder taub, oder „seelenblind“ und „seelentaub“, d. h. sie erhalten zwar Eindrücke, ohne sie indes auslegen zu können. Der stattfindenden sinnlichen Wahrnehmung geht also das Deutungsvermögen ab. Das führt zu dem berechtigten Schluß, daß im Hinterhauptslappen und Schläfenlappen des Gehirns Bahnen liegen, die der assoziativen Einordnung unserer Gesichtsl- und Gehörsempfindungen in unser Geistesleben dienen. Auf der richtigen Einordnung in unseren intellektuellen Besitz und in unser Gefühlsleben beruht ja das Verständnis des Gesehenen und Gehörten. — Der Geruch scheint mit dem Ammonshorn in Beziehung zu stehen; man sucht deshalb hier das Riechzentrum. „Von der Lokalisation des Geschmacks wissen wir jedoch so gut wie nichts. Ebenso steht es mit den von der Haut ausgehenden Sinnesreizen.“ (Hellpach.) Die meisten Gehirnanatomen erklären deshalb die Untersuchungen keineswegs für abgeschlossen, bekennen vielmehr: Von einer Lokalisation aller geistigen (zentripetalen) Vorgänge, die von außen her auf das Gehirn eindringen, wissen wir noch verhältnismäßig wenig.

Viel weiter in ihren Annahmen gehen andere Forscher. So stellt Munk die Behauptung auf, die Sensibilität komme als Funktion denselben Windungen zu, wie die Zentren der Bewegung, die motorische oder Rindensphäre falle mit der sensiblen oder „Fühlsphäre“ zusammen. Ihre Richtigkeit wurde auf experimentellem Wege, also am Tierexperiment, zu erweisen gesucht; aber die klinische Lokalforschung hat sie nicht be-

stätigt. Nur bis zur Haubengegend läßt sich die Fortleitung der sensiblen Reize genau lokalisieren; von da ab verschwindet die sensible Bahn nach dem Großhirn hin. Unbekannt ist, wie weit die ehemals zur Rinde gehörigen Gehirnganglien, wie weit der Sehhügel hier eine Rolle spielen. Im Rückenmark sind die sensiblen Leitungen außerordentlich zusammengestellt; eine ebenso verwickelte Anordnung tritt uns im Gehirn entgegen. — Mit den Lokalisationsstellen der willkürlichen Bewegungen ist die Anatomie schon besser vertraut; sie verlaufen besonders im Bereich der vorderen Zentralwindung. Von hier aus geht z. B. der motorische Gesichtsnerv und der Zungenmuskelnerb. Bereits erstreckt sich die Lokalisation in der Großhirnrinde auf einzelne Körperteile: „zu oberst liegen in der vorderen Zentralwindung die Zellen für die Beinerven, dann folgen die für den Rumpf, endlich, an das Gesichtsnervengebiet grenzend, die Elemente, deren Neuriten Arm- und Halsmuskulatur versorgen“. (Hellsbach) — Das Sprachzentrum liegt bei den meisten Menschen in der unteren Stirnwindung der linken Hemisphäre; es gilt als Koordinationsstätte, die wegen des komplizierten Zusammenarbeitens jener Muskeln, wie es die Lautbildung voraussetzt, unentbehrlich ist. Ob im Großhirn noch andere Koordinationszentren liegen, ist bis jetzt unbekannt.

Das Kleinhirn scheint ähnliche Einrichtungen zu enthalten. Bei dessen Verletzung beobachtet man Änderungen im Zusammenwirken der Körperbewegungen. Seine Verbindung mit den verschiedenen Sinneszentren der Großhirnrinde und mit den sympathischen Nerven ist nach v. Künze erwiesen. Man hat jedoch auch Beschädigungen des beim Menschen so sehr entwickelten Organs beobachtet, die keine einzige Folgeerscheinung nach sich zogen.

Gestützt auf Hitzig, der seine Untersuchungen 1870 veröffentlichte, nimmt Flechsig mit seiner Lehre von den drei Assoziationszentren einen sehr extremen Standpunkt ein. Er meint, es gebe ein vorderes, mittleres und hinteres Assoziationszentrum, die allein der assoziativen Tätigkeit dienen; keinerlei Projektionsfasern sollen von ihnen nach den tieferen Teilen des Nervensystems ausstrahlen. Im Stirnhirn sei der Sitz des Persönlichkeitsbewußtseins, des sittlichen und ästhetischen Urteils, im Schläfenhirn der des begrifflichen und logischen Denkens. Damit glaubte Flechsig die „Denkorgane“, die solange Gegenstand eifrigen Suchens gewesen waren, aufgefunden zu haben. Auch die Marklager unterhalb der in Betracht kommenden Rindengebiete sollten durch Assoziationsfasern gebildet werden.

Die Assoziationsfasern haben gewiß die Aufgabe, verschiedene Rindengebiete miteinander zu verbinden. Ganz besonders reich strahlen sie in den Schläfenlappen ein. Das steht wohl im Zusammenhang mit der ausschlaggebenden Bedeutung, die das gesprochene Wort für das geistige Leben besitzt. Im übrigen hat die hirnanatomische Forschung die Lokalisationstheorie Fletschigs nicht bestätigt gefunden. Weder die klinische noch die experimentelle Nachprüfung gelangte zu dem gleichen Ergebnis. Es liegen keine Anhaltspunkte vor, die in jenen Hirnteilen den Ausschluß der Projektionsfaserung bedingen; die Trennung der

Projektions- und Assoziationsfaserung erscheint also in keiner Weise gerechtfertigt. Von vielen Fasern, die von der Rinde zum Hirnstamm ziehen, wissen wir nicht, wie v. Runge überzeugend ausführt, ob sie nicht auch Assoziationsleitungen darstellen.

Noch vor wenigen Jahrzehnten betrachtete man, wie wir gesehen haben, das Großhirn als ein einheitlich wirkendes Organ, das die ihm obliegenden Funktionen in allen seinen Teilen gleichmäßig vollzieht. Solange ein hinreichend großer Rest der Gehirnmasse vorhanden sei, meinte man, falle keine Leistung völlig fort: jeder Rest verrichte, wenn auch unvollkommen, die Arbeit des Ganzen. Gegenwärtig ist man in Gelehrtenkreisen wohl allgemein überzeugt, daß das Gehirn, soweit es als Organ des geistigen Lebens gilt, nicht einheitlich, wie ein homogenes Organ (etwa wie Lunge und Leber) wirkt, sondern sich tatsächlich in verschiedene Gebiete gliedert. Diese Gliederung entspricht aber nicht den von den Phrenologen ausgedachten Grundkräften. Allgemeine Kategorien, wie Gedächtnis, Verstand, Aufmerksamkeit usw., können dabei gleichfalls nicht in Frage kommen. „Sie spiegelt durchaus die an der Peripherie des Organismus in seinen verschiedenen Sinnes- und Bewegungsorganen bestehende Abteilung.“ (Ebbinghaus.) Bei komplizierten Leistungen wird das Gehirn in ausgedehnter und verzweigter Weise in Anspruch genommen. Gleichmäßig in seiner ganzen Masse arbeitet es aber wohl nie. — Es gibt Rindenfelder, die bestimmten Bewegungs- und Sinnesfunktionen vorstehen; sie sind jedoch nicht räumlich, wie auf einer Landkarte, voneinander abgegrenzt, sondern schieben sich ohne scharfe Grenzen ineinander. Weit voneinander abgelegene Teile der Großhirnrinde haben die gleichen Funktionen. Von den höchsten psychischen Tätigkeiten wissen wir, daß ihre Äußerungen an ein ungestörtes physiologisch-anatomisches Verhalten der grauen Rinde des Großhirns gebunden sind. (Ranke.) Von einer Lokalisation der abstrakten psychischen Tätigkeiten, wie Gedächtnis, Verstand, Aufmerksamkeit, Wille, kann ernstlich nicht die Rede sein. Da sie gänzlich losgelöst von dem Inhalt der verschiedenen Empfindungsgebiete nicht vorkommen können, kann man ihnen auch keinen besonderen Sitz zuweisen. — Wir müssen uns auf die Darlegung der allgemeinen Verhältnisse beschränken. Der anatomische Zusammenhang zwischen der Gehirnrinde und den peripheren Organen läßt sich durch die sog. Reiz- und Ausfallversuche auch experimentell nachweisen. In der Auffassung der Einzelheiten freilich bestehen tiefeinschneidende Verschiedenheiten. So bildet nach Munk u. a. die Sehphäre ein scharf abgegrenztes Gebiet. Die Beziehungen der einzelnen Teile der Sehphäre und der Netzhautglieder werden genau bezeichnet. Nach Golz und seinen Gefinnungsgegnern kann weder von einer scharfen Abgrenzung der Sehfläche, noch von einer Zuordnung ihrer Teile zu denen der Netzhaut gesprochen werden. Zugegeben wird nur, daß die Rinde des Hinterhauptslappen eine vorwiegende Bedeutung für das Sehen hat, die aber auch anderen Rindenpartien zuerkannt wird. Eine bestimmte Grenze zu ziehen ist unmöglich. Jede Hemisphäre steht mit den gleichliegenden Netzhautpartien in Verbindung. Wird irgend eine Stelle der Sehphäre verletzt, so er-

gibt sich daraus eine halbseitige Sehstörung. Nicht eine scharf umschriebene Blindheit einzelner kleinen Stellen geht daraus hervor, sondern eine generelle Trübung und Abschwächung des Sehvermögens, und zwar innerhalb der ganzen jener Sehpäre zugehörigen Netzhautabschnitte. Ebminghaus erklärt sich für eine gewisse Zuordnung bestimmter Teile der Sehpäre zu bestimmten Netzhautteilen. — Die verschiedenen Rindengebiete hängen unter sich und mit den niederen nervösen Zentren vielfach und eng zusammen. Die Art und der Grad dieses Zusammenhangs sind sehr verschieden. Unter Einhaltung verschiedener Methoden gelangen deshalb die Forscher zu verschiedenen Ergebnissen, zumal bei dem künstlichen Bau des Organs die Eingriffe immerhin als grobe bezeichnet werden müssen. Die Befunde können sich wechselseitig ergänzen. —

Die Darlegung Ziehens in Reins Enzyklopäd. Handbuch (3. B. Band V S. 89 u. ff.), sowie viele Monographien in der „Sammlung“ von Schiller (Ziegler): Ziehen u. a. beweisen, wie gut sich die Ergebnisse der neueren Forschung auf das Kindesleben und die Schulpraxis anwenden lassen. Die Lehre von den Sinnesorganen zumal bildet eine unveräußerliche Errungenschaft der neuzeitlichen Wissenschaft, die auch der Pädagogik in allen Teilen zugänglich gemacht werden muß. Neben der Beschreibung der für das Zustandekommen des Sinnesindrucks wesentlichen Teile des Sinnesapparats steht die Einführung in die Sinnesempfindung nach Dualität, Intensität, Dauer und Gefühlston. Die innige Beziehung der Elemente zu den psychischen Gebilden und allen Geistesprozessen wird jetzt alleinig anerkannt. Alle Pädagogie ist danach Führung der älteren Generation, um der jüngeren Elemente in guter Auswahl und gesunder Zusammensetzung zuzuführen. Die Physiologie ist bestrebt, die Beziehungen zwischen den peripheren und zentralen Reizungen einerseits und den Empfindungen, den psychischen Elementarprozessen andererseits aufzudecken. Sie faßt die Empfindungen als Wirkungen der psychischen Reize auf, ist sich aber bewußt, daß eine eigentliche Erklärung der Wirkung aus ihren Ursachen unmöglich ist. Daher beschränkt sie sich darauf, nachzuweisen, daß die Beziehungen zwischen Reizursachen und ihren Empfindungen konstant sind. Alles in allem sind die Untersuchungen soweit gediehen, daß auch diese Wissenschaft sehr wohl imstande ist, der Pädagogik Handreichungen zu tun, weshalb sich ihr der Jünger der Lehrkunst möglichst früh zuwenden muß. Die Anfänge dazu liegen in den einführenden Belehrungen der pädagogischen Handbücher vor. Man störe die Weiterentwicklung nicht durch vorzeitiges Ablehnen. — Die Psychologie der Sinnesempfindungen, die manche als eine Domäne der Physiologie auffassen und ihr keine praktische Bedeutung beimessen, darf ebensowenig wie die Lehre vom Bau und den Funktionen des Nervensystems nur nebenbei berührt werden. Der Gesamtaufbau würde entschieden verschoben werden, wenn das Reich der Empfindungen herausgelöst und nicht so behandelt würde, „wie es dem Geiste des Ganzen entspricht. Viele Einsichten, zu welchen die spezielle Analyse der einzelnen Empfindungsgebiete führt, erweisen sich als grundlegend

und unentbehrlich für das Verständniß der höheren Bewußtseinserscheinungen und der Kontinuität der psychischen Entwicklung auf allen Stufen.“ (Jodl, Lehrbuch der Psychologie I. Vorrede S. V.)

- Schule und Tierschutz.

Von Rektor Schlegel, Erfurt.

Vielsach wird behauptet, daß die heutige Schule den Verstand zu reichlich, das Gemüt zu wenig nähre, und nur allzugern ist man geneigt, für moralische Verfehlungen und sittliche Mängel des einzelnen wie für die zutage tretenden gesamten Volksschäden die Schule verantwortlich zu machen.

Tatsache ist ja, daß der einzelne nicht nur das, was er an Wissen und Können sein eigen nennt, sehr häufig ausschließlich der Schule verdankt, sondern daß er auch einen guten Teil seiner Sittlichkeit und seiner Charakterstärke ausschließlich der Einwirkung der Schule zu danken hat.

Zimmerhin kommen so manche Erziehungsfaktoren in Betracht, und andererseits stellen sich der Schularbeit so viele Hemmnisse entgegen, daß Vorwürfe, wie oben angegeben, keine ausschließliche Berechtigung haben, wohl aber gründlichen Nachdenkens und reiflicher Erwägung wert sind.

Dem, der die Zeichen der Zeit klar erschaut und sicher erfaßt, wird unschwer die Erkenntnis kommen, daß eine höhere Ausbildung des Gefühls- und Empfindungslebens in unserer materiell angelegten Zeit dringend not tut und daß der Schule ein jedes Mittel recht und willkommen sein muß, welches zur Veredelung der Menschheit und zur Hebung der Menschlichkeit beitragen kann. Je mehr die moderne häusliche Erziehung sich fast ausschließlich der Zusträgung des Bögling's nach modernem Schnitte widmet und zu einer äußerlichen Pflege des Körpers gestaltet, das Herz aber leer und das Gefühl unveredelt läßt, die Kinder bloß Rechte fordern lehrt, aber nicht Pflichten anzuerkennen und auszuüben zwingt, je mehr der kalte, berechnende Verstand unverständiger Eltern einseitige, egoistische Verstandesmenschen heranbildet, um so mehr muß die Erziehungsschule die kindlichen Herzen erfüllen mit der Begeisterung fürs Ideale, mit der Liebe für alles Erschaffene, um so mehr muß sie durch Wort und Lehre Unart, Härte, Roheit bekämpfen, das Unrecht, das dadurch verübt wird, klar vor die Augen führen; um so mehr muß sie den Drang, ein jedes Lebewesen, ob klein, ob groß, zu achten, zu schützen, zu erhalten, den Kindern einpflanzen.

Eine gewisse Verrohung in Sitte und Lebensführung ist ein unbestrittenes Signum unserer Zeit, die sich doch in vielen Dingen rühmen darf, es herrlich weit gebracht zu haben. Dem muß die Schule entgegen arbeiten, denn „wo ein Teufel ausgetrieben werden soll, da muß man mit der Jugend anfangen“. (Luther.) „Aus dem bösen Buben wird bald ein böser Mann“ heißt's in dem bekannten Gedicht vom

Käferlein. Zahlreiche Beweise aus der Geschichte und der Kriminalstatistik hierfür sind leicht zu erbringen.

So gelange ich zu dem Schlusse: Belehrungen über den Tierschutz und Anweisungen zur Ausübung desselben sind für die Erziehungsschule unabweisbar, weil unentbehrlich; sie müssen sich dem gesamten Unterrichtsplane harmonisch eingliedern.

Gar wichtige Stimmen hierfür lassen sich aus dem Munde großer Dichter und Denker vernehmen, und diese waren aller Orten und aller Zeiten die besten Menschenkenner.

Lamartine sagt: „Schließt man das Tier in den Kreis der Pflichten und des Mitleids ein, so arbeitet man an der Verbesserung des Menschengeschlechts selber“.

„Erst wenn jene einfache und über allen Zweifel erhabene Wahrheit, daß die Tiere in der Hauptsache und im wesentlichen ganz dasselbe sind, wie wir, ins Volk gedrungen sein wird, werden die Tiere nicht mehr als rechtlose Wesen dastehen und demnach den bösen Launen und der Grausamkeit jedes rohen Menschen preisgegeben sein.“ (Schopenhauer.)

„Grausamkeit gegen die Tiere ist eines der kennzeichnendsten Laster eines niederen und unedlen Volkes. Wo man ihr gewahr wird, ist es ein sicheres Zeichen der Unwissenheit und Roheit, welche selbst durch alle Zeichen der Pracht nicht verdrängt werden kann.“ (Alex. v. Humboldt.)

„Der untrüglichsie Gradmesser für die Herzbildung eines Volkes und eines Menschen ist, wie sie die Tiere betrachten und behandeln.“ (Berthold Auerbach.)

„Der mitleidige Mensch ist der beste Mensch. Wer uns mitleidig macht, macht uns besser und tugendhafter.“ (Lessing.)

„Wir dienen der Menschheit, wenn wir der Menschlichkeit dienen.“ (Goethe.)

„Mitleid mit den Tieren hängt mit der Güte des Charakters so genau zusammen, daß man zuversichtlich behaupten darf, wer gegen Tiere grausam ist, könne kein guter Mensch sein!“ (Schopenhauer.)

Wenn nun auch die Notwendigkeit des Tierschutzes durch die Schule unbestritten zugegeben wird, so höre ich doch die Frage und Klage: Wie soll das geschehen und woher läßt sich die Zeit dazu nehmen? Drängt doch heutigen Tages in den Lehrbetrieb so viel hinein, dessen Notwendigkeit in erzieherischer Hinsicht nicht abgeleugnet werden darf und dessen Berücksichtigung dringlich Beachtung erheischt. Anweisung über Blumenpflege und Pflanzenschutz, Belehrung über den Alkohol und seine Gefahren, Erläuterung über die Tuberkulose als Volkskrankheit und ihre wirksame Verhütung und Bekämpfung u. v. a. soll nach wohlerrungenen, behördlichen Weisungen im Lehrplan der Volksschulen Platz finden und — findet ihn. Da läßt sich gewiß auch dem Tierschutz noch ein Plätzchen an geeigneter Stelle auf allen Klassenstufen in verschiedenen Disziplinen einräumen. Um eine Sache, die man als gut, richtig, nuzbringend und notwendig erkannt, mit gründlichem Verständnis und mit warmherzigem Interesse zu behandeln, muß eben Zeit und Gelegenheit gefunden werden.

Nötigenfalls ließe sich weniger Gutes und weniger Wichtiges ausscheiden, um diesen wichtigen Stoff in behaglicher Breite und Vertiefung zu behandeln. Unsere Kinder brauchen ja nicht alles, vor allen Dingen nicht von allem etwas zu wissen, aber alles Gute und Notwendige sollen sie gründlich erfassen und erlernen, um es später verständig zu üben. Als man einst den Agésilas fragte, was nach seiner Meinung die Kinder lernen müßten, da antwortete er: „Was sie tun sollen, wenn sie erwachsen sind.“ Das gilt auch noch heute und heute erst recht. An Vollständigkeit ist nicht zu denken. „Mit wenigem viel ausrichten, das muß der Ruhm der Volksschulen sein.“ (Herbart.)

Nicht um einen systematischen Betrieb, der zu dem vielen Wissens- und Übungsstoff noch neuen hinzufügen würde, handelt es sich, nein, nur um gelegentliche, kurze, aber herzensfrische und lebenswarme Anmerkungen und Belehrungen. Allgemeine Redensarten, rührselige Ermahnungen sind zu vermeiden, aber jeder zur Kenntnis gelangende Verstoß gegen die Tierethik muß mit Tadel belegt, als unsittliche Handlung gebrandmarkt werden. In dem Maße, in dem die Belehrung das Mitgefühl mit den Tieren hebt, wird die kindliche Moral gefestigt, den sinnlichen Trieben gewehrt. Die Wissensschule muß eine Willensschule sein. „Bildung des Willens muß das Hauptziel sein; intellektuelle und Gemütsbildung stehen in ihrem Dienst.“ (Rein.)

Freilich dürfen solche belehrende Hinweise nicht dem Zufall oder plötzlicher Eingebung überlassen bleiben, sondern sie müssen bei gewissenhafter Präparation auf den Unterricht wohl erwogen, zweckentsprechend formuliert werden und der sicheren Verwertung und Anwendung wegen im Lehr- und Stoffverteilungsplan vermerkt sein.

Nicht früh genug können diese Unterweisungen einsetzen. „Quäle nie ein Tier zum Scherz; denn es fühlt wie du den Schmerz“ ist darum auch eines der ersten Merkverslein der Kleinen. Günstige Gelegenheit, schon den kleinen Schülern das Mitgefühl für jedes erschaffene Wesen ins Herz zu pflanzen, es zu beleben, zu nähren, zu entwickeln, geben reichlich die kleinen Erzählungen und Fabeln eines Hey, Güll, Reinick, Enzlin und anderer. Ihnen bringt das Kind regstes Interesse entgegen. In der Tierwelt hat es ja seine lieben Freunde und guten Bekannten, seine Spielgenossen und Pfleglinge. Wie gern ahmt es ihre Stimmen und ihre Gewohnheiten nach; wie gern spielt es Kaze und Maus, wie stolz reitet es sein Steckenpferd, wie vergnügt spielt es Blindkuh. Sollte da nicht sein Interesse sich erhöhen und lebendig entfalten, wenn ihm der Lehrer in kindlich einfacher Form von den Leiden und Freuden der Tiere erzählt, wie sie der gute Mensch behandelt in gesunden und kranken Tagen und wie der gefühlstrohe Mensch sie quält und plagt.

Um so früher muß die Schule mit ihrer belehrenden und erziehlichen Tätigkeit nach dieser Seite hin einsetzen, als der Unverstand der Eltern sündigt und den späteren Maßnahmen der Schule entgegenarbeitet. Das Kind schlägt, dem Fuhrmann nachahmend, mit der kleinen Peitsche auf das Holzpferdchen. Die Eltern spornen es zu kräftigerem Schlagen an und freuen sich über den kindlichen Eifer, nicht verstehend, daß das Kind

dabei lernt, späterhin im Leben auch seinem Unwillen in brutaler Weise am lebenden Geschöpf Ausdruck zu geben. Wird doch das so erzogene Kind, wenn keine Gegenwirkung eintritt, kaum etwas darin finden, wohl gar etwas ganz Selbstverständliches darin sehen, wenn ein abgetriebener Gaul mit wüsten Schimpfworten und unbarmherzigen Schlägen zu Leistungen über seine Kraft gezwungen werden soll, oder wenn das arme Tier ermüdet und erlahmt vor dem schweren Wagen, den Unbilben der Witterung ausgesetzt, unbedeckt und ungeschützt, weiterer schwerer Arbeit harren muß. Wie oft dürfen die Kinder zusehen, wenn die Diensthoten oder gar die Hausfrau in Haus und Küche aus Dummheit oder Roheit das Geflügel beim Abschachten scheußlich quälen und es langsam verbluten lassen, oder wenn Krebse im kalten Wasser angefaßt sich mit dem erhitzen Wasser langsam zu Tode quälen. Wie viele Eltern ermuntern ihre Kinder zu einem sinn- und zwecklosen Wegfangen der bunten Schmetterlinge, um sie dann oft tagelang mit durchstochenem Körper auf dem Spannbrette sich langsam zu Tode zappeln zu lassen; wie wenig Eltern haben für ihre Kleinen ein tadelndes Wort, wenn diese jede niedliche Eidechse, die sich blicken läßt, mit Steinen bewerfen, jede Blindschleiche in Stücke zerschlagen, jedes Käserchen, das über den Weg läuft, zertreten, jeder Fliege, die sie erfassen können, Flügel und Beine ausreißen. Häufig sehen Eltern solch herzlosem Treiben lächelnd zu, aber selten fällt es ihnen ein, die Taugen des Kindes zu verbieten, ihm zu sagen, daß alle Geschöpfe der Menschen Schutz, nicht ihre Verfolgung verdienen, und daß es ein roher und verrothender Frevel ist, sie mutwillig zu töten, daß auch die kleinen, unbedeutend erscheinenden Lebewesen ihre Bestimmung haben im großen Haushalt der Natur.

Grober Unverstand der Eltern gestattet den Kindern, an Schlachtfesten und Treibjagden, an Taubenschießen und Pferderennen teilzunehmen. Wo das Mitgefühl erregt werden sollte, wird ein Lustgefühl erweckt. Muß nicht naturgemäß das Kind, dem solch eine verkehrte Erziehung angedieh, sich später dem Leiden seiner Mitmenschen gegenüber ebenso gefühllos zeigen wie dem unschuldig gequälten Vieh. Die geringe Werthschätzung, die der Mensch in der Jugend für das Tier erlangt, wird er als Erwachsener für seine Mitmenschen haben.

Tiere schützen, heißt Menschen nützen, ihre Gesinnung veredeln. Wenn der kindliche Sinn dem Mitgefühl für Leiden und Freuden aller seiner Mitgeschöpfe erschlossen wird, dann wird sicher das Tier in den Bereich menschlicher Teilnahme gezogen, dann wird sicher das Kind später als Mann Tierschutz üben, wann und wo es kann. Pflicht der Schule ist es, ihren Einfluß auf das bildsame, empfängliche Gemüt des Kindes dahin geltend zu machen, daß es die verrothenden, grausamen Anschauungen und Gewohnheiten, die sich aus Gedankenlosigkeit, Leichtsinn und Dummheit täglich betätigen, verabscheuen lernt, damit durch die heranwachsende Jugend neue, edle Anschauungen über das Tierleben in die Kreise des Familien- und Berufslebens hineingetragen, und wo sich dann noch rohe, grausame Anschauungen, Gewohnheiten und Gebräuche geltend machen mit dem Mute der eigenen Überzeugung bekämpft werden.

Tierschutz will nicht nur gelehrt, er will geübt sein; darum muß die Schule Gelegenheit suchen, Tierschutz zu betätigen und Tierpflege zu üben. Aufmerksam und sinnige Betrachtungen über das Tierleben gelegentlich der heimatkundlichen und naturkundlichen Klassengänge, Fütterung der Vögel im Winter auf dem Schulhofe und an den Schulsenkern und ähnliche Maßnahmen werden ihren hohen, erzieherischen Zweck nicht verfehlen.

Durch Jean Pauls *Levana* angeregt, haben schon einsichtige Lehrer Betrachtungen über Tierschutz und Tierpflege in ihren Unterricht verflochten. Einschlägige Bibelstellen und Katechismusstoffe, Lese- und Sprachstücke gaben ihnen geeignete Anknüpfungspunkte. Zu den naturkundlichen Unterricht ließen sich derartige Belehrungen nicht verflechten, weil dieser nichts als trockene Beschreibung der Naturkörper, ihre Klassifizierung und eine das Kind wenig interessierende Systemkunde erstrebte. Heutzutage, wo ein verständiger, sinniger Unterricht dem Kinde Einsicht in das Leben und den Bau der Naturkörper gewährt und die Beziehung des einzelnen Lebewesens zu seiner Lebensgemeinschaft klarlegt, wo statt trockener Kenntnis eine lebensvolle Erkenntnis erstrebt und erreicht wird, da muß es unschwer gelingen, dem Kinde Liebe zur Natur einzufloßen, zur Tierpflege und zum Naturschutz anzuregen, und mithin groben Verstößen gegen die Tierethik, die in mangelhaftem Wissen und mangelhafter Einsicht begründet sind, vorzubeugen und damit das kommende Geschlecht sittlich zu heben.

Drum, deutscher Lehrer, lehre allezeit das Kind, deinen Zögling, daß das Tier keine minderwertige, keine gefühllose Sache, sondern wie dieses selbst ein Geschöpf aus Gottes Hand ist, das gleich dem Menschen Liebe und Anhänglichkeit, Treue und Edelmut, Dankbarkeit und Großmut, Zorn, Haß und Neid zu seinen Eigenschaften zählt; lehre dein Kind, daß Gott der Herr den Menschen zum Herrscher über die Tiere eingesetzt, ihm aber mit diesem hohen Rechte auch ernste Pflichten auferlegt hat; lehre dein Kind, daß der Mensch im Tierreich ein Herrscher von Gottes Gnaden ist und sich nicht zum Tyrannen erniedrigen darf!

Gott ist die Liebe! Er erbarmet sich aller seiner Geschöpfe, und sein Wort: „Seid barmherzig, wie euer Vater im Himmel barmherzig ist“, das gilt auch dem Menschen in seiner Stellung und in seinem Verhalten gegenüber der unvernünftigen Kreatur. Ein verständiger, mitleidsvoller Schutz der Tiere ehrt das deutsche Kind, den deutschen Mann, die deutsche Frau, den deutschen Lehrer, dem auch bezüglich des Tierschutzes in der Schule und durch die Schule das Dichtermotiv gilt: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben; sie sinkt mit euch, mit euch wird sie sich heben!“

Rosegger sagt: „Wer Menschenliebe zu üben verlangt, der muß auch Liebe zu den Tieren predigen. Ein Herz, das gegen die Tiere verroht ist, wird gegen die Menschen nie zart sein! Wir sind Menschen, seien wir es auch!“

Blüten und Früchte.

„Die meisten Menschen sind schon in mittleren Jahren geistig fett oder mager geworden. Sie sind verhärtet oder vertrocknet, und mit Recht sieht die Jugend sie mit kalten unsympathischen Augen an. Denn die jungen Leute ahnen, daß es eine ewige Jugend gibt, die eine Seele als Siegespreis für die ganze innere Entwicklungsarbeit gewinnen kann. Aber sie spähen vergeblich nach dieser zweiten unvergänglichen Jugend bei ihren von weltlichen Wichtigkeiten und zeitlichen Wichtigkeiten ausgefüllten Eltern. Mit einem Seufzer schalten sie den ‚Alten‘ und die ‚Alte‘ aus ihren Erwartungen aus und gehen hinaus ins Leben, um dort ihre geistigen Eltern zu wählen.“ Ellen Key.

Aus der Schule.

Bibellesen:

Der Einzug Jesu in Jerusalem.*)

(Lektion für die Oberstufe.)

Einleitung. Drei Jahre lang hatte der Herr Jesus auf das treueste und eifrigste unter seinem Volke gewirkt; unermüdlich war er von Dorf zu Dorf, von Stadt zu Stadt, aus einer Provinz in die andere gezogen und hatte allen, die es hören wollten: Vornehmen und Geringen, Reichen und Armen, Kranken und Gesunden, Alten und Jungen, Juden, Samaritern und Heiden die hohe, heilsame Lehre verkündet, welche ihm Gott der Vater mitgeteilt; hundertfach hatte er sich bezeugt als ein Arzt, der aufs reichlichste mit Heilungskräften wie für den Leib, so besonders auch für die Seele ausgerüstet war. Vielen schon hatte er als solcher dienen können; aber dies war ihm nicht genug. Er wünschte, daß alle ihn in ihrer Not aussuchen möchten. Wie ruft er sie doch alle so freundlich und dringend zu sich? (Kommet her zu mir usw.) Und wenn man genauer zusieht, so sind wir ja schließlich alle Mühselige und Beladene. Ein oberster Seelenhirte, Seelenkönig aller zu sein — das war sein innigster Wunsch.

Wie aber waren immer noch viele Glieder des jüdischen Volkes gegen Jesus gesinnt? Beispiele! Neben vielen aufrichtigen Freunden eine nicht geringe Zahl bitterer Feinde: jene besonders unter welchen Leuten, dem Rang und Stande nach? Diese? Jene vorwiegend auf dem Lande, diese? Zumal in der Hauptstadt Jerusalem! Einmal aber mußte er dem Volk die Entscheidungsfrage vorlegen, ob es in seiner Gesamtheit ihn annehmen oder verwerfen wolle. Im Herzen des Landes mußte diese Entscheidung fallen, wo? Dies war der

*) Ich bitte den Verfasser, sich melden zu wollen.

Falke.

gegebene Ort, und Jesus fühlte auch, daß nun die Zeit dafür gekommen sei: wer jetzt noch nicht glauben und folgen wollte, würde überhaupt nie hierzu bereit sein. Dazu war auch die Zeit der Ostern nahe, die einzige, die es ihm ermöglichte, sich gewissermaßen dem ganzen Volke auf einmal vorzustellen. Warum? Und wenn irgend eine Zeit, so war diese dem Plane günstig, das Herz des Landes sich zu erobern, wo so viel tapfere Hilfstruppen aus allen Provinzen hier zusammenströmten. Denn wie waren zahlreiche Osterpilger, die vom platten Lande, zumal aus Galiläa, hereinkamen, gegen Jesus gesinnt? Wessen Glaube konnte sich an dem ihrigen entzünden? Daß dies geschehen möge, war Jesu brünstige Hoffnung und sein Gebet! Sein Vorhaben war ja zweifellos ein sehr ernster Schritt. Dieser Auffassung entspricht und entpringt seine Absicht, es in einer feierlich-weihevollen Weise auszuführen.

Ziel. Wir wollen jetzt hören, wie sich Jesus in feierlicher Weise dem ganzen Volk zum obersten Seelenhirten anbietet.

Erzählung des 1. Abschnittes.

An welchem Orte hatte Jesus einige Zeit vor Ostern geweiht? Wohin will er nun von hier aus ziehen? Wann? Wem schließt er sich an? Nicht, als ob er den Plan eines solchen Unternehmens schon lange gehegt und sorgfältig ausgedacht hätte — er läßt sich ganz und gar vom Geiste Gottes treiben und leiten, der gibt es ihm im rechten Augenblick ein, wie diese treffliche Gelegenheit für seinen Zweck auszunutzen sei. Woher stammte vielleicht ein großer Teil dieser Pilger? Wie — gegen ihn gesinnt? Als Wallfahrer zum Heiligtum, zum höchsten Feste schon in was für einer Stimmung? (Feierlich-fromm.) Wohin sendet er da zwei seiner Jünger? Mit welchem Auftrag? Wer möchte denn Einwendungen gegen die Wegführung der Tiere erheben? Warum genügte die Nennung des Namens Jesu zu Erlangung der Tiere? (Freund.)

So bringen sie nun die Tiere daher. Und die Jünger und das Volk, die diese Zurüstungen sahen, begriffen sie ihre Absicht? Es bedurfte keiner Worte, keiner Aufforderung; alles Folgende geht wie von selbst (ohne Programm und Rollenverteilung): der Geist, der von ihm ausstrahlt, teilt sich allen mit. In welchen Ehrenbezeugungen findet ihre Anhänglichkeit an ihn, ihre Begeisterung für ihn sichtbaren Ausdruck? Und in welchen Rufen macht sie sich Luft? „Hosianna“ — gib doch Heil! Wen rufen sie um Heil an? Für wen? Wie nennen sie ihn? Wer war David? (Großer König und frommer Diener Gottes.) Solch ein Geist lebte auch in Jesus, abgesehen davon, daß er auch dem Leibe nach von ihm abstammte. Was für eine Würde — so ist die Meinung des Volkes — gebührt ihm daher auch? Dafür hat ihn Gott ja sichtbarlich bestimmt und ausgerüstet. In welchen Worten bringt dies das Volk zum Ausdruck? („Im Namen des Herrn.“) Darum „Hosianna in der Höhe“, d. h. was möge der in der Höhe Wohnende doch nun auch mit dem in seinem Namen begonnenen Werk tun? (Schützen, segnen, vollenden helfen.)

So ehren sie ihn als König. Und Jesus nimmt die Ehrung an, er will ein König sein. Aber sein Auftreten soll auch sogleich jedem deutlich zeigen, was für einer. Er reitet auf dem Esel. Wenn sonst Könige in eine Stadt, etwa als Sieger triumphierend, einziehen, auf welchem stolzern Tier, das sie auch zur blut'gen Schlacht getragen, tun sie es dann wohl? Welches Tier ist für den Krieg wenig geeignet? Seine Natur — nicht Streitbar, wie vielmehr? Und in was für Zeiten und Geschäften ist es auch wohl geeignet, nützliche Dienste zu leisten? Was für eine Natur ist auch der Heiland? Was will er als König den Menschen bringen? („Kommet her zu mir — Ruhe finden für eure Seelen.“) Und sehen wir, wie der Esel dem Menschen dient, so finden wir auch darin ein Bild der Wirkjamkeit des Heilands, wieso? (Lasten tragen oder doch tragen helfen!) Welche besonders? (Sündenlast.) Als was für ein König will er sich also durch die besondere Art seines Einzugs bezeichnen? (Des Friedens und des Dienens.)

Zusammenfassung: Welchen ernstest, hohen Zweck hatte Jesus bei seinem Einzug im Auge? Inwiefern waren Zeit und Umstände seinem Vorhaben günstig? In welcher feierlich-bedeutungsvoller Art gestaltet sich sein Einzug? Erkläre uns die Bedeutung von dem allen! Wieso scheint auch alles wohlzugelingen? — Wie können wir den Abschnitt überschreiben? (Der König des Friedens und des Dienens unter seinem Volk.) Erzähle davon!

Anwendung: „Dein König kommt in niedern Hüllen“ usw. Str. 1. — „Dein Zion streut dir Palmen“ usw. — Ps. 24, 7—10: „Machet die Tore weit“ usw.

II. Einleitung. Nun ist der Zug auf der Spitze des Ölberges angekommen. Was für ein herrlicher Anblick bietet sich da mit einem Male den Augen der Pilger dar? Noch höher als bisher schlägt jetzt die Begeisterung in der Volksmenge empor. Aber — seht doch, wie sich des Meisters Antlitz plötzlich verändert, wie die freudige Begeisterung auf seinen Zügen erlischt, wie sich sein Auge trübt — es füllt sich mit Tränen — ja wahrlich, Jesus weint! — weint angesichts der im Sonnenschein blinkenden und winkenden glanzvollen Königsstadt, inmitten seines treuen Volkes, das ihm aus vollem, aufrichtigem Herzen zujubelt — ein merkwürdiges, ein wunderbar ergreifendes Bild! —

Hören wir, was sein Herz plötzlich so mächtig anfaßt und zu tiefster Trauer stimmt!

Erzählung des 2. Abschnittes.

Worüber weint Jesus? Was für ein Unheil sieht sein inneres Auge über die Stadt hereinbrechen? In welchem Zustand befindet sich ein Land, wo solches geschieht? (Krieg.) Ein angenehmer oder ein schlimmer Zustand für Land und Volk? Was für Übel nennt der Herr, die ihnen dann widerfahren würden? Und was alles könnt ihr selbst euch noch hinzudenken? Sahen alle, jahen viele dieses Unheil kommen? Die meisten Menschen sehen nur, was vor ihren Augen ist. Anders wer? Kein äußerer Schein und Schimmer vermag sein Auge zu täuschen und zu blenden; es dringt durch alle Hüllen und Schleier

hindurch auf den Grund der Dinge. Woraus kann er denn mit solcher Bestimmtheit schließen, daß es Jerusalem übel ergehen werde? (Ihre Sünde.) Er sagt einmal von ihr: „Jerusalem, Jerusalem, die du tötest die Propheten“ usw. Und wird ihnen nur dazu dienen, ein neues Glied in die Kette ihrer Blutschulden einzufügen. Was muß aber nach Gottes Ordnung auf die Sünde folgen? Dieses ewige, unumstößliche Gesetz faßt die heilige Schrift auch einmal in die Worte: „Die Sünde ist der Leute Verderben.“ (Wiederholung.) Gäbe es denn kein Mittel für Jerusalem, das Verderben noch abzuwenden? (Bekehrung.) Welchen Zustand könnte es sich dadurch wahren? (Frieden.) Gerade jetzt ist für sie das „angenehme Jahr des Herrn“ gekommen, da sie Gott mit welcher Gnade „heimsucht“ (= im Heim heimsucht, besucht)? (Jesus.) Im eben angeführten Spruch sagt er's auch, wie gerne er ihnen den Heilsweg zeigte, in welchen Worten? („Wie oft“ usw.) Was ist nach Jesu Worten der Grund, daß sie ihn dennoch zurückweisen? (Augen verborgen — nicht erkannt hast die Zeit usw.) Aus sich selbst sehen sie's nicht ein, und wenn jemand, die Schrift oder Jesus, es ihnen sagt? (Unglaube.) — Denkt euch einen Schwerkranken, der dem Tode nahe ist. Da erscheint ein großer Arzt mit einem Heiltrank, dessen wunderbare Kraft sicher imstande wäre, den Kranken zu retten. Dieser aber, als man ihm nun den Trank reicht, will in seinem Fieberwahne nichts davon wissen; glaubt, man wolle ihn vergiften, schlägt wütend danach: es erweist sich als unmöglich, ihm die Arznei einzulösen, und die Seinen müssen es mit ansehen, wie ihm sein Wahn den sicheren Tod bringt. Jammervoller Anblick! Wer aber ist in gleicher Lage? Seine Todeskrankheit? Krankheit bedeutet an sich Leiden und Elend. So auch hier! Und wie dort auf die Krankheit der Tod, muß hier auf das innere Elend einmal auch der Untergang folgen. Einmal muß das innere Geschwür aufbrechen und das verborgene Elend vor aller Welt offenbar werden. Wen müßte es nicht erbarmen, ein ganzes Volk, unter solch selbstverschuldetem Leid stöhnend, dem Untergang zueilen zu sehen! Und nun erst es sehen zu müssen mit der Klarheit eines Jesusauges, empfinden zu müssen mit der Tiefe eines Jesusherzens — der Gedanke macht es uns verständlich, daß Jesus hier weinend Jerusalems Fall und Ende beklagt! —

Zusammenfassung. Dieser Abschnitt hat uns einen Blick tun lassen in Jesu Geist und Herz. Woraus erkannten wir die durchdringende Kraft seines Geistes? Und wovon sahen wir sein Herz erfüllt und überfließen? Worin offenbart er diese Liebe? Wie lautet seine Wehklage? —

Überschrift über diesen Abschnitt? Erzähle, wie Jesus das traurige Schicksal Jerusalems beklagt! —

Anwendung: Haben wir nach dem vorigen Abschnitte Jesus einen König des Friedens und des Dienens genannt, wie werden wir ihn nach diesem anreden dürfen? (König der Stärke und Liebe.) Er vereint höchste Kraft und höchste Güte: so ist er der geborene

König und Herr der Geister. „Wie schön leucht't uns der Morgenstern,“ Strophe 1 und 2. Auch wir wollen immer mehr in seine Liebesgemeinschaft hineinwachsen, um bei ihm des himmlischen Mannas zu genießen, von dem die letzterwähnte Strophe redet, und so seine Kraft und Liebe in uns überströmen lassen! —

III. Hatte Jesus denn gar keine Hoffnung mehr, daß Jerusalem sich noch bekehren möchte? Es mußte sich nun entscheiden! Welch' ernste Prüfung für das Volk! Aber auch Jesus, wer fühlt es als eine Prüfung seiner selbst auf sich lasten. Von solchen Gedanken und Gefühlen heftig bewegt, zieht er nun durchs Thor und durch die menschengefüllten Straßen der Stadt. Wie mag's da zugegangen sein? Die Geschichte erzählt darüber:

Erzählung des 3. Abschnittes. Welche Frage ist auf aller Lippen? Warum müssen wir uns eigentlich darüber verwundern? Das ist eben der Leichtsinn dieser Großstädter, die alle Tage etwas Neues sehen und bejubeln, heute etwas Großes und morgen etwas Kleines, heute etwas Reines und morgen etwas Gemeines — wie es gerade die Tagesmode mit sich bringt. Heute nun können sie einmal etwas von dem plumpen, gering geachteten Bauernvolk aus Galiläa lernen, und dieses legt denn auch mit freudigem Stolge Zeugnis ab! Wie nennen und rühmen sie den Herrn? Und sie vergessen auch nicht, seine Herkunft und Heimat hervorzuheben. In welchem Wort? Es ist ihr Ruhm, daß ihr Land solch einen Propheten hervorgebracht hat. —

Und so ist denn der Vorhang vor dem großen Kampfspele aufgezogen, das Jesus in der kommenden Osterwoche mit seinen Erzfeinden (Priestern, Schriftgelehrten und Pharisäern) auskämpfen sollte. Ein gewaltiger Kampf, dessen Einsatz ein ganzes Volk ist, wieso? — Aber wenn auch die Tage von heißem Streit erfüllt waren, so konnte der Heiland doch abends erquickende Ruhe im trauten Jünger- und Freundeskreis genießen; wo? So auch schon an diesem Abend. Wie heißt es darum am Schluß des Abschnittes? („Am Abend ging“ usw.)

Zusammenfassung. Lenkte der 1. Abschnitt der Geschichte unseren Blick hauptsächlich auf das Volk und sein Verhalten, der 2. auf (wen?) Jesus, so blicken wir hier gespannt auf wen? Was möchten wir erfahren? (Wie sie — aufnehmen.) Überschrift? Erzähle also noch kurz von der Aufnahme (dem Empfang) Jesu in Jerusalem!

Anwendung: Strophe 1, 2 und 6 des Liedes: „Dein König kommt in niedern Hüllen“ zu lesen. —

Blüchers Jugendzeit und Mannesalter.

(Vehrpobe mit etwa 10jährigen Schülern.)

Von Seminar-Oberlehrer Runge, Alfeld.

Vorbemerkung. Der Lehrseminarist hatte den Schülern ein Lebensbild Blüchers zu bieten, hatte aber, bei der Erzählung seiner Tätigkeit in den Befreiungskriegen einsetzend, mit den letzten Jahren seines Lebens begonnen. Das Versäumte möglichst in einer Stunde nachzuholen, war der Zweck der nachfolgenden Vehrprobe.

Es wird der neue Stoff a) dargeboten in gemeinsamer Arbeit durch Mittheilung des Unbekannten und Erfragung des Bekannten und Auffindbaren, b) vorerzählt vom Lehrer durch Zusammenfassung der gemeinsamen Arbeit, c) nacherzählt von den Schülern bis zur Befestigung.

Von welchem preussischen General hat euch der Herr Lehrer in den letzten Stunden viel erzählt? Welche Schlachten hat Blücher geschlagen? Als er die Schlachten schlug, war er schon ein Mann mit weißem Haar; wie nennen wir einen Mann mit schneeweißem Haar? In welchem Alter stand also Blücher? Von welchem Lebensalter in Blüchers Leben hat euch der Lehrer erzählt?

Ich will euch heute erzählen von der Zeit, als Blücher ein Junge war und als er ein Mann war. Wie heißt die Zeit, in der ein Mensch ein Junge ist? Wie heißt das Alter, in der ein Mensch ein Mann ist? Also von welchen Zeiten in Blüchers Leben will ich euch erzählen? Nun hört davon!

1. a) Blücher wurde in Mecklenburg geboren. Welche preussische Königin war doch auch in Mecklenburg geboren? Sein Vater war hier Gutsbesitzer. In der Schule hat der kleine Blücher nicht viel gelernt; was konnte er also nicht gut? Zwei kleine Wörtchen hat er immer wieder verwechselt; welche beiden Wörter wohl? Er war ein wilder Bursche; aber jeder, der ihn kannte, mußte ihn lieb gewinnen. Warum wohl hatte jeder den wilden Burschen lieb?

b) Nun erzähle ich euch, wie Blücher als Junge war (an die Tafel das Unterstrichene!): Blücher wurde in Mecklenburg geboren. Sein Vater war hier Gutsbesitzer. In der Schule hat der kleine Blücher nicht viel gelernt; er sprach und schrieb sehr falsch und konnte bis zum Ende seines Lebens die Wörtchen mir und mich nicht unterscheiden. Er war ein wilder Bursche; doch jeder, der ihn kannte, mußte ihn lieb gewinnen.

c) Jetzt erzähle du, wie Blücher als Junge war.

2. a) Was für ein Bursche war Blücher in seiner Jugend? Was mögen wilde Burschen am liebsten werden? Blücher wollte ein Soldat werden. Aber sein Vater erlaubte ihm das nicht. Was wird da wohl der wilde Jüngling getan haben? War das recht? Wie war er gegen seinen Vater? Blücher floh, er kam zu den Schweden und meldete sich unter die Soldaten. Die Schweden hatten damals ein Stück

Land dicht bei Mecklenburg und lagen gerade im Krieg mit dem alten Fritz. Und jetzt wollte der junge Blücher bei ihnen unter die Soldaten; was werden die Schweden da wohl getan haben? Und das tat ihnen nicht leid. Denn Blücher war sehr tapfer und immer der erste in der Schlacht. Einmal aber hatte er sich zu weit vorgewagt. Da wurde er von einem preußischen Husaren gefangen genommen und ins feindliche Lager geführt; in welches Lager?

b) und c) wie unter 1: Blücher als schwedischer Soldat: Sein größter Wunsch war von früh auf, Soldat zu werden. Da ihm das aber sein Vater nicht erlauben wollte, so floh er aus dem Elternhause und meldete sich bei einem Regiment der Schweden. Die Schweden hatten damals gerade Krieg mit dem alten Fritz und nahmen den jungen Blücher gern auf. Als sich Blücher einmal in einer Schlacht zu weit vorwagte, wurde er von einem preußischen Husaren gefangen genommen und zu den Preußen gebracht.

3. a) Blücher gefiel es bei den Preußen besser. Was wird er da wohl getan haben? Wie wird er sich wohl auch als preußischer Soldat gezeigt haben? Wie belohnt der König einen tüchtigen Soldaten? (Wie belohnt der Lehrer am Schluß des Schuljahrs einen Schüler, der immer fleißig und tüchtig war? Beim Soldaten sagt man aber nicht: er wird versetzt, sondern er wird befördert.) Blücher wurde bald zum Offizier befördert. Ja, er kam bald noch höher hinauf; wozu wurde er dann wohl befördert? Welche höhere Stufe gibt es nach dem Rittmeister? Zum Major aber machte ihn der König nicht. Denn Blücher hatte einmal einen leichtsinnigen Streich verübt, und darüber war der König sehr böse und beförderte deshalb einen jüngeren Rittmeister zum Major. Darüber ärgerte sich Blücher und wollte nicht mehr im Dienst des Königs bleiben; er bat deshalb in einem Brief um seine Entlassung. — Hatte der König ihm unrecht getan? Der König ließ ihn gehen; er antwortete ihm auf denselben Briefe: Der Rittmeister Blücher kann sich zum Teufel scheren! Was heißt das?

b) und c) wie unter 1: Blücher als preußischer Offizier: Blücher aber gefiel es bei den Preußen besser; deshalb ließ er sich leicht bereden, preußischer Soldat zu werden. Er war immer der erste auf dem Kampfplatz und schlug sich tapfer und wurde auch bald Offizier und später sogar Rittmeister. Der König schätzte ihn wegen seiner Tüchtigkeit sehr hoch. Aber da er einmal einen leichtsinnigen Streich verübt hatte, so beförderte der König nicht ihn zum Major, sondern einen jüngeren Rittmeister. Darüber ärgerte sich Blücher und bat den König in einem Briefe um seine Entlassung. Da antwortete ihm der König auf dem Briefe: Der Rittmeister Blücher kann sich zum Teufel scheren!

4. a) Was war Blücher nun nicht mehr? Jetzt wurde er Landwirt. Womit beschäftigt sich ein Landwirt? (Auf dem Felde; und auf dem Hofe.) Blücher verstand auch die Arbeit auf dem Acker und die Pflege des Viehs so gut, daß alle Nachbarn seine Felder und seinen Viehstand rühmten. Wie wurde Blüchers Name bei seinen

Nachbarn wegen seiner guten Wirtschaft? Und wie wurde Blüchers Vermögen? Aber rechte Freude hat Blücher an dem Landleben nicht gehabt. Was wäre er am liebsten wieder geworden?

b) und c) wie unter 1: Blücher als Landwirt: Blücher wurde nun Landwirt. Und er verstand auch die Arbeit auf dem Acker und die Pflege des Viehs so gut, daß alle Nachbarn seine Felder und seinen Viehstand rühmten. Er verdiente auch viel Geld auf seinem Landgut. Aber rechte Freude hat er an dem Landleben doch nicht gehabt.

5. a) Unter welchem König konnte Blücher nicht wieder Soldat werden? Denn mit welchen bösen Worten hatte der alte Fritz den Rittmeister Blücher entlassen? Aber der alte Fritz starb, und es kam ein neuer König auf den Thron; was wird Blücher da getan haben? Der neue König stellte Blücher gern wieder in das Heer ein. Blücher war darüber froh, und er tat wieder Soldatendienst mit Lust und Liebe. Wie wird eine Arbeit, die man gern tut? Und was bekommt man für eine gute Arbeit? Auch Blücher leistete Gutes und wurde von seinem König reich belohnt: er wurde schließlich zu der höchsten Soldatenstufe befördert; was wurde er also?

Im Kriege fürchtete er sich vor keiner Gefahr. Je toller, um so besser. Er nannte sich selbst den „alten Tollkopf“. Er ging nie rückwärts, sondern — na, wie ging er immer? — immer vorwärts ins Schlachtenfeuer. Und seine Soldaten hatten ihn gern; sie gingen für ihn durchs Feuer; durch was für ein Feuer? Sie nannten ihn Vater Blücher; wie wird er sie wohl angeredet haben? Wenn er mit ihnen sprach, so sprach er, wie das Volk auf der Straße spricht. Was für Worte gebraucht das Volk auf der Straße? Als er einmal seine Truppen in die Schlacht führte und ihr schmutziges Aussehen bemerkte, da sprach er: „Kerls, ihr seht ja aus wie die Schweine. Aber ihr habt die Franzosen geschlagen. Und das war gut, aber noch nicht genug. Ihr müßt sie heut wieder schlagen — also frisch druf, Kinder!“ Und was werden seine Kinder getan haben?

b) und c) wie unter 1: Blücher als General und Soldatenfreund: Als der alte Fritz gestorben und ein neuer König auf den preußischen Thron gekommen war, da wurde Blücher wieder preußischer Offizier und brachte es bald zum General. Er war wieder mit Lust Soldat und scheute sich vor keiner Gefahr. Er nannte sich selbst den „alten Tollkopf“. Aber seine Soldaten hatten ihn gern und gingen für ihn durchs Feuer; sie nannten ihn Vater Blücher, und er redete sie als seine Kinder an. Wenn er mit ihnen sprach, so sprach er, wie das Volk auf der Straße spricht. Als er einmal seine Truppen . . . (wie oben).

6. a) Wie nannte sich Blücher doch selbst? Wovor fürchtete er sich nicht? Er fürchtete sich auch vor dem gewaltigsten Kaiser nicht, den damals sonst alle Menschen fürchteten; vor wem nicht? Den haßte er von ganzem Herzen; wenn er nur an den dachte, dann griff er schon nach seinem Schwerte. Was wird er dem Napoleon wohl gewünscht haben? Und er hoffte ganz bestimmt, daß Napoleon noch

einmal geschlagen würde. „Napoleon muß herunter“ — so sprach er oft — „ich werde schon helfen; eh' das geschehen ist, will ich nicht sterben.“

b) und c) wie unter 1: Blücher als Napoleonsfeind: Blücher fürchtete sich vor niemand, auch vor dem gewaltigen Napoleon nicht. Den haßte er von ganzem Herzen; wenn er nur an ihn dachte, so griff er schon nach seinem Schwerte. Und er hoffte ganz bestimmt, daß Napoleon noch einmal geschlagen würde. „Napoleon muß herunter,“ sagte er, „ich werde schon helfen; eh' das geschehen ist, will ich nicht sterben.“

Und richtig, er hat auch geholfen, daß Napoleon von seinem hohen Thron herunter kam. Davon wird euch euer Herr Lehrer später erzählen.

Verwendung von Lebensbeschreibungen der Dichter im Deutschunterrichte.

Von Rektor A. Günther, Tangermünde.

Unser Deutschunterricht beachtet wenig die wertvollen Stoffe, die wir in den Lebensbeschreibungen unserer Dichter besitzen. Der Form nach sind diese Stoffe leicht erzählbar, in vieler Beziehung leicht aufzufassen und wiederzugeben. Namentlich die Darstellung des Jugendlebens bietet für die Kinder viel Entsprechendes, daher auch viel Unsprechendes, nötigt zu Vergleichen und gibt für Gemüt und Willen unmittelbar reiche Anregung. Es wird uns eine Reihe von Beispielen bekannt, die da zeigen, welchen tiefgehenden Einfluß Lebensbeschreibungen auf junge Herzen ausgeübt haben. Für den Geschichtsunterricht setzte Basedow als Zweck, daß er die eigne unzulängliche Lebenserfahrung zu ergänzen habe. Nach Herbart soll der Geschichtsunterricht den beschränkten wirklichen Umgang des Kindes mit Menschen durch den idealen Umgang mit den Menschen der Geschichte vervollständigen. Fast durchgängig stehen aber die Personen der Geschichte in ihrer äußeren Lebenslage dem Kinde zu hoch und zu fern. Es sind daher in der Geschichte wenig Lebensbeschreibungen enthalten, die mit der Macht des wirklichen Beispiels auf das Kind wirken. Besser ist es damit in der Literaturgeschichte bestellt. Hier stehen die Personen dem Lebenskreise des Kindes häufig recht nahe. Der ideale Umgang mit ihnen wirkt hier wie der Umgang mit wirklichen Menschen.

Selbstredend werden wir bei der unterrichtlichen Verwertung von Lebensbeschreibungen die Mitteilung von unnützen Jahreszahlen, trocknen, notizenhaften Aufzählungen, Zusammenstellung von Dichtungen, deren Inhalt den Kindern unbekannt ist, vermeiden. In ziemlich brauchbarer Form ist der Stoff enthalten in „Kriebitzsch, Lehr- und Lesebuch zur Literaturgeschichte“. Ferner müssen gute Lebensbeschreibungen ein Bestandteil unserer Schülerbüchereien sein.

An einem Beispiele (Theodor Körner) werde ich zeigen, wie ich diese Stoffe unterrichtlich verwerte. Ich fordere keineswegs, daß der Stoff, den ich als allgemeine anschließende Betrachtungen darbiete, ganz verwendet werde, sondern ich wollte nur zeigen, wie reichlich die Gelegenheit und Veranlassung zu fruchtbringenden Besprechungen neben dem zu entwerfenden Lebensbilde sich darbietet.

Theodor Körner.

1. Die früheste Jugend.

Theodor Körner wurde 1791 zu Dresden als Sohn des Appellationsgerichtsraths*) Körner geboren. Der Vater ist bekannt durch seine Freundschaft mit Schiller. Anfangs war das Kind von schwächlicher Gesundheit; aber durch gute Pflege, im Aufenthalt im Freien und durch gymnastische Übungen wurde seine Gesundheit gestärkt. Nun entwickelte auch sich die Seele des Kindes. Theodor zeigte Anlage für Musik und Dichtkunst. Er spielte Guitarre und Violine, sang, komponierte und dichtete manches scherzhafte Gedicht.

Anschließende Betrachtungen:

Wie kann man seine Gesundheit kräftigen? (Durch Körperpflege, Bewegung im Freien, gymnastische Übungen.)

Welches ist eine gute Körperbewegung? (Arbeit.)

Wo namentlich? (Im Freien.)

Welche Berufe sind gesund?

Wie kann ein Mensch, den sein Beruf zwingt, im Zimmer, in der Werkstatt, in der Fabrik zu arbeiten, für seine Gesundheit sorgen?

Was ist von dem Aufenthalt in Gasthäusern zu sagen?

Warum ist er ungesund?

Wie muß der Körper sein, wenn sich der Geist gut entwickeln soll?

Welches Sprichwort sagt das?

(„In einem gesunden Leibe wohnt eine gesunde Seele.“)

Warum turnen wir in den Schulen?

Weshalb tritt nach jeder Stunde eine Pause ein?

Weshalb gibt es Ferien?

Wie pflegst du deinen Körper? (Durch Waschen, Baden, Mäßigkeit, Schlaf, frische Wäsche, Reinlichkeit, Schlafen bei offenem Fenster.)

2. Seine Bildungsmittel.

Die Bildung des Knaben wurde mannigfach gefördert:

1. Durch die schöne Königsstadt Dresden mit ihrer herrlichen Umgebung, darunter der Weinberg in Loschwitz.

2. Durch den Unterricht vortrefflicher Lehrer.

*) Das Appellationsgericht entspricht unserm heutigen Oberlandesgerichte.

Warum heißt es Appellationsgericht?

Wo befindet sich das Oberlandesgericht unserer Provinz?

3. Durch eine ausgewählte Bücherei, welche sein Vater für ihn zusammengestellt hatte.

4. Seine Eltern waren feingebildete Leute.

5. In ihrem Hause verkehrten gebildete und vornehme Leute.

6. Zu den Freunden des Hauses zählten auch hervorragende Dichter und Komponisten, die bei Körners aus- und eingingen (z. B. Schiller.)

Die Werke der Dichter, namentlich diejenigen Schillers und Goethes, wurden vorgelesen; waren es Dramen, so wurden sie mit verteilten Rollen gelesen. Als im Jahre 1804 Schillers Wilhelm Tell erschienen war, wurde das Stück mit verteilten Rollen gelesen. Theodor fiel die Rolle Walter Tells zu. Als die Reihe an ihn kam, trug er sie auswendig vor. Mozart spielte im Körnerschen Hause eine seiner neuen Opern vor.

Anschließende Betrachtungen:

(Was ist Bildung?)

Wir denken an einen Bildhauer.

Warum heißt er Bildhauer?

Woraus macht er seine Bilder? (Stein, Ton.)

Welche bibl. Erzählung zeigt uns den lieben Gott als Bildhauer?

Statt Bild wollen wir hier sagen: Gestalt.

Warum? (Unter Bild verstehen wir meist einen gemalten Gegenstand.)

Wie ist die Masse, aus der eine Gestalt (Bild) geformt wird, zunächst? (Form-, gestaltlos.)

Womit vergleichen wir gewissermaßen das Kind, wenn wir sagen: es muß gebildet werden? (Mit einer formlosen Masse.)

Wir wollen sehen, was alles an einem Kinde gebildet werden kann.

Ein Vater sagte zu mir: Ich habe meinen Jungen in die Tanzstunde geschickt, damit er ein bißchen Bildung lerne.

Was meinte der Vater mit Bildung? (Anstand.)

Wie zeigt sich der Anstand?

Wie können wir wohl diese Bildung nennen, da es sich um das richtige Benehmen in der menschlichen Gesellschaft handelt? (Gesellschaftliche Bildung.)

Zeige an Beispielen, wie sich ein Mensch, der keine gesellschaftliche Bildung hat, betragt.

Urteile über die Bedeutung dieser Bildung. (Sie ist angenehm und nützlich.)

Weshalb wird in der Schule Turnunterricht erteilt? (Der Leib soll gebildet werden.)

Warum ist das nötig? (Damit der Leib gesund, die Glieder gestärkt werden.)

Wie zeigt sich's, daß die Glieder eines Menschen nicht geschickt (und geübt) sind?

An welchen Leuten kann man häufig schon äußerlich sehen, daß ihr Leib gebildet (geübt) worden ist? (An alten Soldaten.)

Von welcher Bildung haben wir bis jetzt gesprochen?

Weshalb schicken wir die Kinder in die Schule?

Was soll da hauptsächlich gebildet werden? (Die Seele.)

Die Seele äußert sich in drei Tätigkeiten: sie denkt, sie fühlt, sie will.

Die Denktätigkeit bezeichnet man mit dem Worte Geist, die Gefühlstätigkeit mit Gemüt, die Willenstätigkeit mit Willen.

Welchen Körperteil betrachtet man als Sitz des Denkens? Des Fühlens?

Wie bildet die Schule das Denken? (Fragen beantworten, Lösungen finden.)

Beispiele: Welches Gefühl soll in euch geweckt werden, wenn ihr in der Schule spricht oder singt: „Ich weiß euch eine schöne Stadt —“.

„Nun ade, du mein lieb Heimatland —.“

„Treue Liebe bis zum Grabe —.“

„Vor allem eins, mein Kind —.“

„Laßt uns ihn lieben —.“

„O Haupt voll Blut und Wunden —.“

(Das Gefühl für das Schöne in der Natur, die Heimatliebe, die Vaterlandsliebe, die Wahrheitsliebe, die Gottes- und Jesusliebe [religiöse Gefühle].)

Die Schule gibt Arbeiten auf; zu welchem Zwecke? (Das Gelernte soll geübt werden.)

Was wird dadurch zugleich geübt? (Wille.)

Welches Gefühl wird durch das Gleichnis vom barmherzigen Samariter in euch geweckt?

Wie regt dieses Gleichnis euren Willen an? („Gehe hin, und tue desgleichen.“)

Wie wird durch das Turnen der Wille gebildet?

Wie sorgt die Schule für die gesellschaftliche Bildung? (Kleider, Taschentücher, Stiefel, Bücher, Hände in den Hosentaschen, Papier unter den Bänken, Ruhe in der Klasse, Verträglichkeit.)

Zusammenfassung: Gib die Arten der Bildung an!

Wir wollen sehen, ob uns dieselben Bildungsmittel zu Gebote stehen wie Theodor Körner.

Wo wohnte Theodor Körner? Wo wohnt ihr?

Wie haben wir die Umgebung Dresdens genannt?

Wie können wir die Umgebung Tangermünde nennen?

Inwiefern?

Wie bildet die Stadt Tangermünde euren Geist (Denken)?

Was lehren dich die alten Stadtmauern und Türme? (Wie eine Stadt im Mittelalter befestigt wurde.)

Was lehren dich die Ruinen des Schlosses? (Wie ein Schloß angelegt, gebaut, befestigt wurde, wie die hohen Herren im Mittelalter wohnten.)

Was lernst du vom Anblick der Kirche und des Rathauses? (Gothischer Baustil.)

Was lehren dich die Ruinen des Klosters?

Das Denkmal Karls IV.?

Das Burgtor?

Die Kanzlei?

Das Amtsgericht?

Die Inschrift am Neustädter Thor?

Was lernst du vom Anblick der Elbe? (Strom, Schifffahrt, Hafen, Deiche, Ufer, Bühnen, Werder usw.)

Was trägt deine Vaterstadt zur Bildung deines Gemüthes bei? (Die schönen Bauten wecken und stärken das Schönheitsgefühl; das schöne Glockengeläut weckt allerlei Gefühle (vergl. das Lied von der Glocke).)

Wie wird das Gefühl für das Schöne noch geweckt? (Anlagen, Wiesen, Wäldchen, die blühenden Obstbäume, die grünen Saatsfelder.)

Welches Gefühl sprechen die Worte aus: „Traute Heimat meiner Lieben usw.“ (Heimatgefühl.)

Wie wird der Wille durch deine Heimatstadt gebildet?

Welchen Entschluß faßest du, wenn du die schönen Anlagen siehst? (Sie zu schonen.)

Schöne Ostgärten? (Später selbst solche anzulegen.)

„Nicht in Worten nur und Liedern ist mein Herz zum Dank bereit —“.

Welche Vorteile bietet Turnen für die Pflege und Gesundheit des Leibes? (Frische Luft [Berlin?]. Fluß zum Baden und Schwimmen, Badeanstalten, Krankenhaus, Gärten, Pläne, Lauben.)

Zu 2. (Ist bei Betrachtung des Wortes Bildung erledigt.)

Zu 3. Hast du auch eine ausgewählte Bücherei? Welche? (Schulbücher.) Welche Bücher wirst du kaufen, wenn du dir später eine Bücherei zulegst?

[Die Kataloge der Reklamschen, Meyerschen und Handelschen Bibliotheken (die gern in der nötigen Zahl abgegeben werden) sind zu verteilen und empfehlenswerte Bücher zu bezeichnen.]

Welche Bücherei hat auch ausgewählte Bücher? (Schülerbücherei.)

Warum sind Indianergeschichten schädlich?

Was sind Klassiker? (Ist vom Lehrer zu erklären!)

Was für Bücher muß man lesen?

Wie willst du dich später in deiner freien Zeit beschäftigen?

Warum kann man sagen: Ein gutes Buch ist ein guter Freund?

Wie kann man später außer der Beschäftigung mit Büchern für seine Weiterbildung sorgen? (Predigten, Vorträge, Gesangsverein, Stenographenverein, Betrachtung der Schaufenster und ausgelegter Bilder, Besichtigung von Industrie-Anlagen, Reisen.)

Zu 4. Inwiefern üben deine Eltern auf deine Bildung einen guten Einfluß aus? (Sie sind ein Vorbild im Guten, in der Liebe, Arbeit, Ordnung, Reinlichkeit, Ehrlichkeit.)

Du mußt es als ein großes Glück ansehen, wenn du tüchtige, brave Eltern hast!

„Sie hat vom ersten Tage an für dich gelebt in bangen Sorgen —“.

Was lernten die Kinder der alten Waschfrau von ihrer Mutter?

Zu 5. Von welchen Leuten kann man auch lernen? (Von anderen Leuten, namentlich von solchen, die im Elternhause verkehren.

Mit was für Menschen kommen wir allerdings im Leben auch zusammen? (Mit bösen Menschen.)

Wie verhalten wir uns da?

Was können wir von ihnen lernen? (Wir sehen an ihnen, wie häßlich das Böse ist, und lernen es verabscheuen.)

„Sa, sagt sie zur Gärtnerin, ja, das Gift laß ich darin.“ („Gärtnerin und Biene“ von Gleim.)

Was für Menschen wirst du dir jetzt und später als Freunde aussuchen? „Böse Beispiele verderben gute Sitten.“

Psalm 1 und: Mein Kind, wenn dich die bösen Buben „locken“.

Zu 6. Wie kann man Dichter zu seinen Hausfreunden haben? (Man liest ihre Werke; man spricht im Hause darüber.)

Wie kann man Komponisten zu Freunden haben? (Man singt und spielt ihre Lieder, besucht Konzerte.)

3. Seine weitere Ausbildung auf Schulen.

Zunächst besuchte er die Kreuzschule in Dresden (Gymnasium). Er zeigte besondere Anlagen für Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte. Gegen die französische Sprache hatte er von Anfang an einen natürlichen Widerwillen. In körperlichen Übungen, Reiten, Fechten, Schwimmen und Tanzen tat es ihm keiner zuvor. 1808 bezog er die Bergakademie zu Freiberg. Später besuchte er noch zu seiner weiteren Ausbildung die Hochschulen zu Leipzig, Berlin und Wien. Aber in Wien widmete er sich ausschließlich der Dichtkunst und dichtete seine ernstesten und heitersten Theaterstücke, die ihm viel Gunst und Beifall erwarben. Auch der Altmeister Goethe sprach sich in Briefen an den Vater günstig über den jungen Dichter aus. Im Jahre 1812 wurde Theodor Körner zum Hoftheaterdichter ernannt. In dieser Zeit verlobte er sich mit der Schauspielerin Toni Adamberger.

Anschließende Betrachtungen:

Welche höheren Schulen gibt es in Tangermünde? Wer weiß etwas von höheren Schulen in anderen Städten?

In welchen Städten Preußens gibt es Hochschulen (Universitäten)?

Wie sind sie also verteilt? (In jeder Provinz eine.)

Wer besucht die Hochschulen?

Wie nennt man die Besucher der Hochschulen? (Studenten.)

Welche Schulen muß einer, der studieren will, besucht haben? oder: welche Prüfung muß er bestanden haben?

Ein kleines Lustspiel von Körner wird vorgelesen.

„Briny“ wird in mehreren Exemplaren für die Schülerbücherei angeschafft; die Schüler werden angehalten, das Trauerspiel zu lesen; von Zeit zu Zeit berichten sie über das Gelesene.

4. Im Kampfe für das Vaterland und sein Heldentod.

Da erschien im Jahre 1813 der Aufruf des Königs von Preußen „An mein Volk“. (War Körner ein Preuße?) Sofort beschloß Th. Körner mit Drangabe seines jungen glänzenden Lebensglückes, dem Rufe zu folgen. Der Vater willigte ein. In Breslau trat Theodor in die Freischar des Husarenmajors von Lützow ein. In der Kirche zu Rochau wurden sie eingeweiht, wobei ein Lied von Körner gesungen wurde. Nach vier Wochen wurde Körner Leutnant und Adjutant des Majors. Im Mai machten sie einen Streifzug nach Thüringen. Auf dem Rückzuge wurden sie, trotz des Waffenstillstandes, in einem Walde bei Ritzn verrätherisch überfallen und Körner wurde schwer verwundet. Ein Gärtner und ein Holzhauer fanden ihn und brachten ihn nach Großschocher (bei Leipzig), wo er unter treuer Pflege genas. Leidlich wieder hergestellt, ging er zur Kur nach Karlsbad und kehrte nun zu seiner Schar zurück, die er an der untern Elbe bei Hamburg fand. Im Gefecht bei Gadebusch am 26. August fiel Th. Körner. Am Abend vorher dichtete in er einem Walde während der nächtlichen Rast das Lied: „Du Schwert an meiner Linken —“. Am Morgen des 26. August ging's in den Kampf. Die Franzosen flohen bald von dannen, die Lützower ihnen nach. Als aber die Feinde den Wald erreicht hatten, verbargen sie sich hinter den Bäumen und feuerten von da aus auf die Vorüber- und Heranreitenden. Eine Kugel traf Körner; er sank vom Pferde. Die Seinen kamen herzu, hoben ihn vom Pferde, trugen ihn unter einen Baum und bemühten sich um ihn. Vergebens, er war tot. Sie legten ihn auf einen Wagen und fuhren von dannen. Bei Wöbbelin unter einer Eiche haben sie ihn mit allen kriegerischen Ehren und unter großer Bewegung der Herzen begraben. Am tiefsten bewegt war sein Freund Bärenhorst. Einige Tage später war wieder ein Gefecht; da stürzte er sich mitten in den Feind und rief: „Körner, ich folge Dir nach!“ und sank, von vielen Kugeln durchbohrt, in den Tod. —

Neben Th. Körner wurden später auch seine Schwester und seine Eltern begraben.

Anschließende Betrachtungen:

Lesen: Brief Körners an seinen Vater. Des Königs „Aufruf“ — Körners „Aufruf“. „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an.“ Wer ermahnt uns so? Wer hat uns dafür ein Beispiel gegeben?

Inwiefern mahnte Körners Kampf und Tod zu Deutschlands Einheit?

In welchem Gedichte hat Körner die Lützower besungen? (Lesen, später behandeln.)

Wer handelte nach den Worten: „ihm helfen und fördern in allen Lebensnöten?“ Mit welcher biblischen Gestalt sind sie zu vergleichen?

„Ich hatt' einen Kameraden.“

„Morgenrot, Morgenrot, leuchtest mir zum frühen Tod.“
 „Dem Leib ein Räumlein gönn' bei frommer Eltern Grab.“

Winke für die Behandlung der Biographie Körners.

Die Behandlung schließt sich entweder an die Behandlung eines Gedichtes von Körner oder an die Darstellung der Freiheitskämpfe im Geschichtsunterrichte. Da durch die Lebensbeschreibung für manches Gedicht Körners erst die Grundlage gegeben und Verständnis geschaffen wird, so ist es empfehlenswert, vom Leben des Dichters vor der Behandlung der Gedichte zu reden: „Sein Leben war sein Dichten“. Es geschehe die unterrichtliche Durcharbeitung der einzelnen Lebensabschnitte etwa nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Die Darbietung des Abschnittes (wenn angängig, in darstellender Form).
2. Das Unterrichtsgespräch (in behaglicher Breite).
3. Fragen, die auf die Zusammenfassung hinielen.
4. Zusammenfassung durch einen der fähigeren Schüler.
5. Einübung der Zusammenfassung mit Hilfe des Stichwortverfahrens.
6. Schriftliche Darstellung als häusliche Arbeit.
7. Vor der Stunde schreibt ein Kind seine Arbeit an die Wandtafel.
8. Kurze Besprechung dieser Arbeit.
9. Die Kinder sehen sich wechselseitig ihre Arbeiten durch.
10. Mündliche Wiedergabe des Abschnittes.
11. Die anschließenden Betrachtungen (ein abgerundeter Stoff kann als Aufsatz herausgearbeitet werden).
12. Der Abschnitt kann als Aufsatz eingeschrieben werden.

Rose Blätter.

I. Feriulleton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

28. Johann Heinrich Pöffler.

Johann Heinrich Pöffler wurde am 1. März 1833 zu Oberwind bei Eisleben geboren und im Seminar zu Hildburghausen für den Lehrerberuf vorgebildet. Nach seinem Abgange vom Seminar war er zuerst Hauslehrer auf der Domäne Kloster Bebra und in Großbreitenbach, darauf Vikar in Schalkau und Reichmannsdorf und Lehrer in Untermasfeld. Von Pfingsten 1863 bis zu seiner Pensionierung 1902 war er Lehrer in Pöbneck, wo er am 3. Ostertage 1903 am Schlagfluß starb.

So schlicht der äußere Rahmen dieses Lebens ist, so reich ist sein Inhalt. Eine vollständige Würdigung der Bedeutung Vöfflers müßte sich nach der musikalischen und nach der poetischen Seite hin erstrecken. Die Musik hatte ihn zuerst gefaßt, erst von ihr aus wurde er zur Poesie geführt. Von einschneidendem Einfluß auf ihn wurde seine Bekanntschaft mit den Werken Richard Wagners, die ihn zu einem der begeistertsten Verehrer und Schüler des großen Meisters machte. Es gelang ihm schon frühe, in Pöckneck einen Richard Wagner-Verein ins Leben zu rufen, der sich dem großen Verbands der Wagner-Vereine angeschlossen. In den „Vahreuther Blättern“ erschien eine stattliche Reihe von Artikeln aus seiner Feder. Schon im 4. und 5. Stück erschien eine Abhandlung „Kundry in R. Wagners Bühnenweihfestspiel Parsifal“, die mit zu den grundlegenden Arbeiten der Parsifalliteratur gehört. Den Organisten Vöffler stellt Ernst Wachler in einem Aufsatz in der „Deutschen Heimat“ in Parallele mit seinem genialen Landsmann J. S. Bach, „dessen Bedeutung der Mitwelt verborgen blieb und dessen Ruhm in steigendem Glanze die Jahrhunderte erfüllte“. Groß ist auch die Zahl seiner Kompositionen: große Sonaten, größere Chorwerke, ein Trio u. v. a.

Der größte Teil seiner poetischen Schöpfungen ist leider noch nicht erschienen. Was seine in Erzählungen eingestreute Volkslieder betrifft, so rechtfertigen sie vollständig das Urteil E. Wachlers: „Auf diesem Gebiet nämlich, das kann nicht laut genug gesagt werden, ist Vöffler ein Meister; niemand unter seinen lebenden Volksgenossen, nicht Diliencron, nicht Greif, nicht Dienhard kommt ihm hierin auch nur von fern gleich. Und diese Tatsache ist in Deutschland völlig unbekannt! Der Verleger, der Vöfflers vollständige Gedichte und Lieder herausgäbe, würde sich das höchste Verdienst erwerben. Der wahre Erbe unseres Eichendorff und Wilhelm Müller ist nicht Julius Wolff oder Carl Busse, sondern der schlichte unbekannte Vöffler. . . . Die Gegenwart, an das Prachtige, Glänzende, Virtuose und Raffinierte gewöhnt, vermag mit ihren überreizten Augen den höheren Wert des Einfachen und Schlichten kaum noch zu erkennen. Das Volkslied schien, bei den Dichtern wenigstens, ausgestorben; muß man es bei dem greisen Lehrer in Pöckneck wieder entdecken? Bei ihm sprudelt ein herrlicher Quell in wunderbarster Fülle: die Mundart speist ihn, die Mannigfaltigkeit des Rhythmus, des Reims scheint unerschöpflich wie die Motive. Was uns die neueren Poeten versagen, was sie nicht bieten können, hier habt ihr es in all seinem Zauber, seiner Frische, seiner Kraft und Anmut!“

Im Buchhandel erschienen (bei Grunow in Leipzig) sind bis jetzt erst zwei Werke von Vöffler: Martin Böginger. Ein Lebens- und Zeitbild aus dem siebzehnten Jahrhundert; 2 Bände und: Madlene. Erzählung aus dem oberfränkischen Volksleben. Vöffler ist ein echter Heimatkünstler; er wurzelt mit allen Fasern seines Wesens in seiner thüringischen Heimat. „Thüringischer Frohsinn und thüringische Innigkeit, harmloser Humor und bisweilen ein Zug schwärmerischer Sentimentalität bezeichnet sein reiches Innenleben und sein ganzes feinsinniges Schaffen. Eine Spur von Verträumtheit bei allem offenen Blick für die Wirklichkeit der Dinge kommt hinzu“, ein kindlich frommes Gemüt mit tiefgründiger Virtuosität und herzlichem Verhältnis zu Gott. Doch es gilt nicht, Vöffler zu loben, sondern sich in seine Reichtümer zu vertiefen!

* * *

Johannisnacht.

Des Sommers letzter Tag verglüh't
Im Zirnengold der fernen Berge,
Die Bergjohannisblume blüht,
Es flötet sanft die Heibelerche.
Und müde lieg ich an dem Rain,
Schau träumend in die Welt hinein.
Es steigt sacht aus stillen Gründen
Die Nacht, den Frieden anzukünden.

Da tritt aus dunklem Spalt hervor
Ein Zwerg und pustet wie zum Spiele
Aus einem kleinen goldnen Rohr
Der glühnden Feuerfünkchen viele.
In Bogen ziehn sie durch die Nacht,
Als hätt' ein Traum sie mitgebracht.
Johannisfünkchen wir sie nennen.
Wie schön sie leuchten, doch nicht brennen!

„Lösch sie nicht aus, nehmt sie in acht!
Das ist ein heimlich heilig's Leben;
Sind Augen der Johannisnacht,
Die froh und friedlich uns umschweben!
Auf, Nachigenossen, schließt den Reiß'n,
Es winkt Johannisfünkchenschein!
Ein zauberhaftes Glanzgeflecht
Und Wunderschmuck der Sommernächte!“

Frühling!

Quellet, ihr Brünnelein,
Reizet das hart Gestein:
Es ist

Die Frist

Dem Frühling gestellt.

Öffnet die Kelche klein,

Liebliche Blümelein,

Noch eh

Der Schnee

Aufs Köpfchen euch fällt.

Buben und Mägdlein wild,

Traget nicht Groll im Schilt:

Es frißt

Der Zwist

Die Herzen euch leer!

Laßt's euch zu Herzen gehn,

Lernet euch doch verstehn,

Noch eh

In Weh

Die Lieb sich verzehr!

II. Rundschau.

Pädagogische Mitteilungen.

Klassen- und Massenlektüre. Darüber schreibt E. Ries in der „J.-W.“ Wie diese Worte klingen! Recht wie Keulenschläge. Alles Harte, Düstige, Künst-
lerische ergreift vor ihnen die Flucht. Und wie das Wort, so die Sache! Geradezu erschreckt hat es mich, als ich in Nr. 1, 1905 der „Jugendchriften-Warte“ las, daß dieses Blatt und die hinter ihm stehen, für „Klassen- und „Massenlektüre“ eintreten. (Gewiß hätte ich das ja schon längst aus früheren Nummern erfahren können, aber ich hatte es eben doch nicht gesehen.) Und wie verträgt sich diese „Massenforderung“ auch nur mit der in demselben Artikel enthaltenen uralten Entdeckung, daß auch der Geschmak der Kinder individuell ist und daß das eine abgelehnt, was für das andere ein Lieblingsbuch ist. In der Tat, wie könnte es denn anders sein! Wer hat denn je etwas anderes geglaubt? Und trotzdem:

Massenlektüre! Das heißt doch: des einen Lust soll und muß des anderen Qual sein! Ist dazu die freie Privatlektüre der Jugend da? Denn das Epitheton „frei“ gehört notwendig zum Begriff „Privatlektüre“. Hört die persönliche Freiheit auf, so ist die beste Frucht der Lektüre, das stille, wohlige, individuelle Seelenwachstum gefährdet. Ach, wenn man doch endlich, statt über Kinder und Kinderpsychologie so viel Geheimnistuerei zu treiben, sich schlicht und recht sagen wollte, Kinder sind noch unreife, unentwickelte Menschen; nicht mehr, nicht weniger. Wesentlich anderes ist nicht in ihnen als auch in der Psyche der Erwachsenen. Sicher ist die psychische Verschiedenheit nicht größer als die leibliche. Darum gibt es ja wohl „Spezialärzte“ für Kinder, aber ein rechtschaffener Arzt für innere Krankheiten spottet über sie und nimmt es ruhig mit ihnen auf. So wird wohl auch ein leidlicher Menschen- und Seelenkundiger kein allzu übler Kinderpsychologe sein. Und wenn wir erst einmal auf diesem Wendepunkt stehen, so dürfen wir wohl das alte Wort: Was du nicht willst, das man dir tu usw. ruhig in Kraft treten lassen. Wer von uns Erwachsenen würde es sich denn gefallen lassen, daß man ihm mit einigen Duzend anderen die gleiche Privatlektüre vorschriebe und ihn hernach gar noch schulmeisterlich darüber examinierte? Wegwerfen würden wir das Buch und es vorziehen, lieber gar nichts zu lesen. Aber der Junge, der „Schüler“ soll auch noch in seinen intimsten Lebensregungen kontrolliert werden! Er ist ja ein „Schüler“, und wir sind — die „Lehrer“! Welche Verkennung unserer Stellung, unserer Aufgaben! Hat sich denn noch kein Lehrer, kein Schulrat u. a. Männer des Fachs klar gemacht, welche Nahrungsmittelverfälschung schon darin liegt, daß wir die ästhetischen Beseftigungen abfragen, zergliedern, behandeln, ausbeuten? Unsere an diese Schulbehandlung der Beseftigung (und Gedichte!) gewöhnten Kinder sind von vornherein in einer unnatürlichen inneren Stellung zu diesen Stücken. Sie gleichen Leuten, die alle Morgen durch eine schöne Gegend fahren mit dem qualenden Bewußtsein: heute Abend mußst du ein Feuilleton darüber schreiben! Mußt du! Das ist's. Will's einer am Abend freiwillig tun, à la bonne heure! Aber der Zwang, das Muß senkt sich am Morgen schon als giftiger Mistau in jeden reinen Naturgenuß, jede unbefangene Freude der großen Masse. Die kann und will wohl individuell aufnehmen, empfangen, genießen, nimmermehr aber das still in die Seele Gesenkte in breitem Wortgepinnt sofort in die Sonne des Tages, der Öffentlichkeit ziehen. Gott sei Dank, daß sie es weder kann noch will. Es ist zu ihrem und ihrer Mitmenschen Heil. Unsere „Schüler“ aber, — ach, es fällt kein Sonnenstrahl in ihre Seele, von dem sie nicht dem „Lehrer“, „Rechenchaft“ geben sollen. Bis jetzt war wenigstens dieser Schulgier gegenüber die Privatlektüre noch Tabu: Jetzt soll sie ihr auch noch zum Opfer fallen! Keine Minute des Lebens, keine geheime Falte der Seele, wo der Schulmeister nicht hindringt. Alles ist sein! Umsonst hat Schleiermacher und vor und nach ihm mancher weise Mann gesagt: „Jede Lebensregung des Kindes unter pädagogische Kontrolle bringen zu wollen, ist das Maximum der Pedanterie.“ Die Spezies, die das doch will, stirbt nicht aus. Aber wehren soll man ihr, soviel man kann, energisch wehren, und das möchte ich zu meinem Teil in diesen Zeilen tun. Die Jugend vor Schädlichem bewahren, ihr das Gute, das Beste leicht zugänglich machen, sie zum Erfassen desselben ermuntern, das soll der Vater, die Mutter, der Lehrer. Aber die Wahl in dem Reiche des seinem Verständnis Zugänglichen überlasse man dem Kinde; auch die Art, wie es das Empfangene verarbeiten und in sein Seelenleben einsenken will. Viel hat der moderne Lehrer gelernt, muß er lernen; aber Eines fällt doch gar vielen unendlich schwer: Das vertrauensvolle Säen auf Hoffnung. Gar zu viele gleichen Säemännern, die fortwährend hinter sich sehen, ob die eben gestreute Saat auch aufgeht. Und während sie so dahinschreiten, tun sie Fehltritt auf Fehltritt und treten zerstörend auf die Saat, die sie in frohem Glauben der eignen Kraft, dem Himmel, der Sonne, den Stürmen und Wetterern hätten überlassen sollen. — Massenlektüre, — schauerlich!

Über englische Schulbildung spricht sich Dr. Peters in einem neuen Werke „England und die Engländer“ folgendermaßen aus: „Die Engländer wie dereinst die Römer blicken in die Welt durch den einseitig nationalen Spiegel an, und kein universales Wissen beirrt sie in der bornierten Selbstbewunderung,

welche den Ausgangspunkt ihres politischen Wollens und Handelns bildet . . . Wie weit im übrigen die Volksschulbildung in den vereinigten drei Königreichen der deutschen nachsteht, geht aus der Tatsache hervor, daß es, gemäß dem Heiratsregister, im Jahre 1902 an Analphabeten in England 2,5 Proz. Männer und 2,9 Proz. Frauen, in Schottland 2,16 Proz. Männer und 2,76 Proz. Frauen, in Irland aber 11,5 Proz. Männer und 9,4 Proz. Frauen gab. Soviel Prozent waren vor zwei Jahren noch gezwungen, sich im Register mit einem Handzeichen einzutragen, weil sie nicht lesen und schreiben gelernt hatten . . . Deutschen Beobachtern muß es auffallen, wie sehr im Stundenplan englischer Schulen die eigentliche wissenschaftliche Tätigkeit gegenüber dem Spiel und Sport zurücktritt. Während wir auf deutschen Gymnasien an vier Tagen je 6, an zwei Wochentagen je 4 Stunden auf der Schulbank sitzen müssen und nur zwei Stunden Turn-, zwei weitere Stunden per Woche Gesangunterricht erhalten, ist zwei Lehrstunden per Tag das Gewöhnliche in einem Kollege. Die übrige Zeit wird mit Spiel und Gesang ausgefüllt. Die Engländer mokieren sich gern über die Brillen der Deutschen; sie vergessen, daß sie meist das Ergebnis viel intensiveren Schullernens sind, welches bewirkt, daß der Deutsche, wenn er sein Abiturientenexamen absolviert hat, doch in der Regel ein wirkliches allgemeines Wissen besitzt von Natur, Geschichte und Literatur, während der normale Engländer, nach unserem Maßstabe gemessen, sein Leben lang eine recht unwissende Person bleibt. Es ist sicherlich herzerquickend, ein Volk zu sehen, welches im allgemeinen ohne Brillen auskommen kann. Aber vielleicht ist die bloße Schärfe der Sehkraft doch zu teuer bezahlt durch die Kurzsichtigkeit der Vernunft, wie sie die Folge ungenauer und lückenhafter Jugendbelehrung ist. Von der allgemeinen Unwissenheit erfährt der fremde Beobachter, welcher sich in der englischen Gesellschaft bewegt, täglich die wunderlichsten Proben.“

Von der Kunst in der Schule handelt der Schluß eines interessanten Artikels von Arthur Bonus in dem Juniheft der „Preussischen Jahrbücher“ über: „Wo stehen wir? Zum Problem der modernen Kunst“. In den drei Büchern, von denen wir sprachen*), ist des öfteren die Rede von der Verständnislosigkeit des Publikums. Für solche Fälle hat nun der gute Deutsche einen Gözen, der alles kann, also auch das jeweilig Vermißte: die Schule; ein Allheilmittel, durch das der Göze wirkt: den Lehrplan und einen Prügelknaben, der schuld ist, wenn es nicht gelingt, den Schulmeister. Nicht genug Kunstverständnis? Sehr einfach! Wozu haben wir denn die Schule? Die Schule kann doch nicht noch mehr bewältigen? Wozu haben wir denn die Lehrpläne? Da läßt sich noch viel hineinschreiben! Was nützt aber das Hineinschreiben, wenn's nicht geleistet wird? Nicht geleistet wird? Ja, da soll der Teufel den Lehrer holen. Also wenn ein Nationalökonom ausrechnet, daß zuviel Pilze im Walde verderben — die Schule! eine Pilzstunde! Die Obstzucht könnte mehr Gewinn abwerfen — die Schule! eine Obstbaustunde! Die Wahlen sind schlecht — eine Stunde soziale Frage! Die Missionskollekten geben nicht genug Ertrag — Mission in der Schule! Die Ruppigkeit nimmt überhand — eine Stunde gegen die Ruppigkeit . . . Nun also soll das Kunstverständnis in die Schule. Man hat im Oktober v. J. drei Tage lang in Weimar darüber verhandelt. Es sind einige glänzende Vorträge gehalten, und es ist sehr viel Gutes und Kluges gesagt worden. Nur über die beiden Fragen, mit deren Beantwortung alles andere, was man über das Thema Kunst in der Schule sagen kann, steht und fällt, ist man leicht hinweggeglitten. Bloß einige der eigentlichen Lehrer, also der eigentlichen Praktiker, haben — vergeblich! — an sie erinnert. Die eine der Fragen ist diese: Es gibt Lehrgegenstände, für deren Bearbeitung eine besondere Befähigung nicht unbedingt vonnöten ist, Lesen, Schreiben, Rechnen, und es gibt solche, deren bloße Möglichkeit von der besonderen Veranlagung, von der Individualität des Lehrers abhängt. Dazu gehört der Kunstunterricht. Ein Kunstunterricht, von einem Lehrer ohne Teilnahme und Verständnis für Kunst gegeben, ist ein Unterricht gegen die Kunst.

*) Landsberg, Moderne Literatur; Schöffler, Die moderne Malerei und Plastik; Drift, Neue Möglichkeiten in der bildenden Kunst.

Und es fragt sich, was hieraus für die Kunst in der Schule folgt. Die andere Frage ist die: Die Schule ist Zwangsanstalt, und die gebräuchlichen Methoden bemühen sich, den Zwang auch auf das innerliche Gedankenleben auszu dehnen. Dem gegenüber fragt es sich, welche Lehrgegenstände diesen Zwang vertragen, ohne die dem gewünschten Erfolg entgegengesetzte Stimmung im Schüler zu erzeugen. Rechnen, Schreiben, Lesen mag den Zwang vertragen, die Kunst kaum. Die eigentlichen praktischen Lehrer schienen, wie gesagt, ein Gefühl für diese beiden Fragen zu haben. Sie klagten über den Zwang der Lehrpläne, der jede besondere Begabung des Lehrers lahmlegt, und einer forderte für den Kunstunterricht, daß den Kindern hier freigestellt bleiben solle, was sie lernen wollten. — Unserer wohlwogenden Überzeugung nach gibt es nur einen wirklich großen Dienst, den die Schule der Kunst leisten könnte: daß sie sie in Ruhe ließe“.

Personalien.

„Am 22. Januar starb in Hohnstätten, seinem Geburtsorte, einer unserer treuen Amtsgenossen, der Kgl. Seminarlehrer a. D. W. Zimmermann. Geboren am 7. Oktober 1847, besuchte er 1864—1867 das Lehrerseminar zu Usingen, war 1867—1871 Hauslehrer in Weilbach, dann Lehrer in Marienberg und Biedenkopf. Von 1871—1896, also ein Vierteljahrhundert lang, wirkte er als ordentlicher Seminarlehrer in Usingen, mußte aber infolge andauernden schweren Nervenleidens, erst 49 Jahre alt, sein Amt aufgeben. Zimmermann war ein hervorragender Autodidakt namentlich in Naturwissenschaften und hier wieder besonders in Botanik, ein feiner Kenner der menschlichen und der Volksseele. Für seine zahlreichen Schüler war er ein humaner Lehrer, eigentlich stets mehr ein älterer Berater. Sein Nassauerland verstand er in all seinem Fühlen und Regen tiefinnig. Kein verbohrt und verbohrt Stubengelehrter, suchte er es auf wie G. Freitag: bei der Arbeit. Eine immense Belesenheit und tüchtige Universalbildung unterstützte sein Streben; dabei war er allzeit anspruchslos und bescheiden. Ein allgeliebter Mensch und auch uns ein-treuer Freund ist mit ihm dahingegangen. Die Leser der hessischen Schulzeitung werden sich seiner Erzählungen, Anekdoten und Aufsätze kulturellen Inhalts, die er mit Rosseggerschem Humor behandelte, gern erinnern; einiges bei uns Liegende werden wir noch bringen. Kinder hat er nicht gehabt — keine Lieblichen; aber seine Schüler trauern an deren Statt mit der treuen Gefährtin seiner Tage. Friede seiner herrlichen Seele!“

III. Büchertisch.

1. Besprechungen.

Heilmann, Dr. R., Seminardirektor: **Quellenbuch zur Pädagogik.** Leipzig, Vörrsche Buchhandlung 1905. VI, 634 S.

Ein starker Band ist das neueste Werk des Verfassers, dessen pädagogische Lehrbücher in immer neuen Auflagen erscheinen und heute zu den beliebtesten in allen Kreisen gehören, die sich beruflich mit Erziehungsfragen zu beschäftigen haben. Es gibt Arbeiten, die einer einmal getan haben muß, damit hundert andere sie nicht mehr zu tun brauchen. Eine solche war auch die Zusammenstellung der Quellschriften und Quellsstücke zur Geschichte der Pädagogik. Was bisher in Dutzenden von Büchern zerstreut war, ist mit großem Fleiße gesammelt, mit noch größerem gesichtet und mit gutem Urteil ausgewählt worden. Es ist ganz allgemein anerkannt, daß der Trunk aus der frischen Quelle erfrischender ist, als der Genuß oft künstlichen Gebräus aus den Retorten der Historiker. Verständigerweise ist weggelassen, was nur noch historisches Interesse haben kann, wie z. B. Quellen zur Erziehungslehre der Griechen; auch aus dem Mittelalter sind nur Karl der Große und Rabanus Maurus aufgenommen. Erst mit Luther beginnt die Reihe der Sterne erster Größe, deren Glanz auch uns noch strahlt. Die wichtigsten Werke sind vollständig, andere in sehr ausführlichen Auszügen wiedergegeben, alles unter dem Gesichtspunkt: Was bedeuten diese Werke heute

und für uns? So sind es 23 Männer, deren Persönlichkeit und geistige Arbeit zum Wohl der Jugend uns lebendig entgegentritt. Das Werk ist natürlich zu ausführlich, um im Seminar ganz gelesen werden zu können, es wird vielmehr den Lehrern ins Amt begleiten und ihm bei seiner Fortbildung eine ganze Bibliothek ersetzen. Wie wir bei der Besprechung anderer Bücher des Herrn Verfassers hervorhoben, bilden sie auch ein vortreffliches Hilfsmittel für die Theologen; ihnen sei auch das eingehende Studium des vorliegenden Buches warm empfohlen. Hervorgehoben seien noch die am Schluß angehängten „Anmerkungen“, die auf 8 Seiten engsten Druckes und in knapper Form Schwierigkeiten erklären und Einzelheiten erläutern. Dem auf pädagogischem Gebiete so rührigen Verlag darf man auch für dies Werk, das gut ausgestattet ist, danken und dem Verfasser wünschen, daß auch sein neuestes Werk dieselbe beifällige Aufnahme finde wie seine bisherigen Leistungen.

Dornholzhausen, im Februar 1905.

Höfer, Rgl. Kreisschulinspektor.

Hans Eschelbach. **Erzählungen.** Mit Bildern von A. Sieberath, J. Schönbrenner, J. van Taak und R. Rucktäschl. Preis M. 4., geb. M. 5.

Hans Eschelbach, der Kölnler Kollege, ist nicht nur einer unserer ersten Dyrker, sondern auch ein sehr feinsinniger Erzähler. Seinen Gedichten und seinen Erzählungen aus dem Schulleben werde ich demnächst besondere Artikel widmen.
C. Biegler.

Kind und Kunst. Monatsschrift zur Pflege der Kunst im Leben des Kindes. Herausgeber Hofrat Alexander Koch. Verlag Alexander Koch in Darmstadt. Jährlich 12 reichillustrierte Hefte M. 12.—. Einzelpreis jeden Heftes mit ca. 50 großen Illustrationen. M. 1.25.

Das 2. Heft dieser vielversprechenden Zeitschrift liegt uns vor und mit ihm ein wichtiger Teil der Programm-Erfüllung. Aus dem vielseitigen Inhalt des Heftes, das auch in typographischer Ausstattung wieder höchsten Ansprüchen gerecht wird, nennen wir Dr. Max Osborns (Berlin) interessanten Aufsatz „Kindliche Modeller-Arbeiten“, reich illustriert mit Abbildungen nach photographischen Aufnahmen aus dem Atelier des Bildhauers Albert Reimann-Berlin, der seine gewinnende Persönlichkeit und sein Atelier in den Dienst dieser kindlichen Kunstbetätigung stellte. Johanna Kanoldt-Karlsruhe i. B. schrieb in fesselnder Weise über „Stast“, das sind russische Kinder- und Volksmärchen, unter Einschaltung einer Reihe dafür charakteristischer Abbildungen nach Illustrationen aus von der russischen Regierung herausgegebenen Märchenbüchern. Damit gewinnen wir einen tiefen Einblick in das russische Leben überhaupt. Über das ewig neue Thema „Die Puppe als Spielzeug für das Kind“ plaudert in einer den Stoff beselenden Form Hans Voesh, Direktor am Germanischen Museum in Nürnberg. Seinen warmen Worten sind die Abbildungen nach 16 alten Puppen aus den Sammlungen des genannten Museums beigelegt, ein Beitrag, der Groß und Klein erfreuen muß. — Ein reiz- und stimmungsvolles Kinderzimmer, einen Idealraum seiner Art, aus München, das der treffliche Maler Franz Ringer-München schuf, wird uns in zwölf Abbildungen (Hauptansichten und Einzelheiten) vorgeführt; Darstellungen, die jedes Kind erfreuen müssen. — Für heranwachsende Mädchen resp. überhaupt für die Frau werden sechs Muster leinerer Kissen mit einfacher Schnurbenähung nach Entwürfen von Bernhard Wenig-Hanau geboten, die in ihrer dekorativen Wirkung in Rücksicht auf die einfachen Mittel geradezu überraschen. — An Textbeiträgen sind noch zu nennen „Einige Grundfragen der Erziehung“ von Direktor Dr. A. Pabst-Leipzig (Schluß aus dem Oktober-Heft), und „Die praktischen Ergebnisse der kunstpädagogischen Bewegung“ von Dr. M. Spaier-Münster i. W. (Schluß aus dem Oktober-Heft). Ganz besonders reichhaltig ist auch wieder der Anhang „Kinderwelt“ ausgestattet worden. Da sehen wir zunächst fünf Kinderzeichnungen von Ursula Falke, dem im 7. Lebensjahre stehenden Töchterchen des Hamburger Dichters Gustav Falke, zu welchen der Vater je ein auf den Inhalt bezugnehmendes köstliches Verschen beisteuerte.

Das sei aus dem reichhaltigen und inhaltlich wertvollen Hest angeführt. Wir erachten es als Pflicht einer jeden Familie, eine so kostbare, fördernde Darbietung für die Bestrebungen der Kunst im Leben des Kindes zu ihrem Gemeingute zu machen. Falcke.

Seidel's praktische Sprachführer für Reise und Verkehr. I. Band: Deutsch-Französisch, II. Band: Deutsch-Englisch. Preis jedes Bandes in Taschenformat gebunden M. 1.20 (Porto 10 Pf.). Muth'sche Verlagshandlung, Stuttgart.

Daß eine gewisse Kenntniss der betreffenden Landessprache auf Reisen unentbehrlich ist, wird von niemand bestritten, um so mehr aber, wie das Ziel am ehesten zu erreichen ist. Jedenfalls leiden die meisten bisherigen Sprachführer an dem Fehler, daß sie eine Menge langer Fragen und noch längerer Antworten oder gar zusammenhängende lange Gespräche aneinanderreihen. Was ist damit gewonnen? In Prag fehlte dann gewöhnlich die Frage, die man gerade gebraucht. Schlimmer steht es noch mit der Antwort, die in Wirklichkeit meist anders ausfällt und dann unverständlich bleibt. Dem gegenüber beschränkt sich der Verfasser der vorliegenden neuen Sprachführer mit Recht auf die häufigsten Fragen und Aufträge, erachtet aber die Aneignung eines sorgfältig ausgewählten Wortschatzes, 800—1000 Wörter, für unerlässlich. Dabei legt er auf die Aussprache, die durchweg beigegeben ist, das größte Gewicht. Es verdienen somit diese neuen Sprachführer von Direktor A. Seidel, dem wir schon manches tüchtige Werk auf dem Gebiete der Sprachkunde verdanken, bestens empfohlen zu werden.

Brochinski, Der menschliche Körper, ein mechanischer, chemischer und motorischer Apparat. Preis 2 M. Stahl, Arnberg.

Im Leben wird jedem Menschen, besonders aber dem Lehrer, häufig Gelegenheit gegeben, sich als ein barmherziger Samariter zu erweisen. Wie oft kann durch rasche, zweckentsprechende Hilfe das Leben des Nächsten gerettet werden oder ihm große Schmerzen erspart werden. Nur zu oft stehen aber die Menschen bei Unglücksfällen ratlos da oder gefährden gar durch falsche Behandlung das Leben des Nächsten. Es fehlen eben unserm Volke die notwendigen anthropologischen Kenntnisse. Es ist daher mit Freuden zu begrüßen, daß die Unterrichtsbehörde für die Seminarien die Unterweisung im Samariterdienst angeordnet hat. Das vorliegende Büchlein bietet den richtigen Stoff für diese Unterweisung. Es behandelt in seinem 1. Teil (Seite 1—47) in eingehender, fachlicher Weise den Wunderbau des menschlichen Körpers, zeigt im 2. Teil, Turnkunde (S. 48—56), wie der menschliche Körper in den verschiedenen Lebensaltern und Lebensverhältnissen durch zweckentsprechende Behandlung und Pflege gesund erhalten werden kann, und im 3. Teil (Samariterkunde S. 57—71) gibt der Verfasser auf Grund langjähriger Erfahrung gründliche Belehrung über die verschiedenen Unglücksfälle und ihre Behandlung. Der Anhang (S. 76—105) enthält eine reichhaltige Literaturangabe, Weck- und Mahnrufe zur Pflege der körperlichen Erziehung mit einer Fülle von poetischen Stücken, Ministerialerlasse, Regeln für eine naturgemäße Leibespflege und geistige Langlebigkeit.

Im einzelnen kann bei einer kurzen Besprechung auf den reichen Inhalt des Buches nicht näher eingegangen werden; es sei allen, die sich für den Gegenstand interessieren, zu eingehendem Studium warm empfohlen. Gieseler.

Allgemeine Musiklehre. Von Stephan Krehl in Leipzig. Preis in Leinwand gebunden 80 Pf. G. F. Göschen'sche Verlagshandlung in Leipzig.

Die allgemeine Musiklehre soll dem angehenden Musikstudierenden wie dem Laien das Wissenswertheste von den Anfangsgründen der Theorie der Musik mittheilen. In erster Linie gilt es zu erläutern, was Töne sind, wie man die Töne benennt, aufschreibt, zu Zwei-, Drei- oder Vierklängen zusammenstellt. Dann sollen aber auch Andeutungen über Stimmführung, Melodiebildung, Satzbau usw. gegeben werden. Bei der Reichhaltigkeit des zu behandelnden Stoffes können viele Gebiete nur oberflächlich gestreift werden. Es ist deshalb innerhalb der

einzelnen Kapitel stets auf bedeutsame Schriften, mit Hilfe deren Spezialstudien vorgenommen werden können, hingewiesen worden. Spezielle Berücksichtigung haben dabei die neuesten, wertvollen Publikationen gefunden.

Unser Lieblingsdichter (Fr. von Schiller). Der deutschen Jugend gewidmet von Dr. H. Siegemund, Bürgerschuldirektor in Dresden. Reich illustriert. Elegant gebunden. 176 Seiten. Preis M. 1.—. Partiepreise für Schulen: 10 Expl. M. 9.—, 25 Expl. M. 21.—, 50 Expl. M. 40.—, 100 Expl. M. 75.—. Verlag von Alexander Köhler in Dresden.

Der Verfasser gibt zunächst ein höchst anschauliches Bild von Schillers Lebensgang, indem er dem jugendlichen Leser den Zauber der Persönlichkeit des Dichters erschließt und zeigt, wie dieser in Freiheit, Kraft und Liebe viele und schwere Widerwärtigkeiten des Lebens überwunden hat und ein ganzer Mann geworden ist, bei dem Denken, Dichten und Handeln auf einem und demselben Grunde ruhten. Der zweite Teil des Buches enthält eine der kindlichen Fassungskraft angemessene Auswahl der besten Gedichte Schillers und — als Hinweis auf die bedeutendsten größeren Werke des Dichters, die der Jüngling und die Jungfrau nach der Schulentlassung lesen sollen — eine Sammlung von Zitaten mit genauer Quellenangabe. — Den Schluß bilden zwei Briefe Schillers an seine Schwester Christophine. Das mit reichem künstlerischen Bildschmuck ausgestattete Werk erscheint in einfachschöner Einbände und eignet sich besonders zur Verteilung an Schüler und Schülerinnen bei der bevorstehenden Schillergebächtnisfeier. Durch die genannten Partiepreise ist den Schulen die Anschaffung zu diesem Zwecke wesentlich erleichtert. Falsche.

Die Grundlagen eines jeden wahren Familienglückes sind Gesundheit und Zufriedenheit. Diese sind aber wesentlich abhängig von einer gesunden, zweckmäßigen Ernährung, die allen hygienischen Faktoren Rechnung tragen muß. Die Kenntnis jedoch über den Wert unserer Nahrungsmittel und einer richtigen Ernährungsweise, die den Körper gesund und kräftig erhält, ist leider im Volke noch recht selten zu finden. Prof. Dr. Max Rubner, Direktor der hygienischen Institute der Universität Berlin, einer unserer ersten Hygieniker, der als erste Autorität auf dem Gebiete der Ernährungswissenschaft gilt, hat sich daher ein großes Verdienst erworben, dem Volke ein Schriftchen über „unsere Nahrungsmittel und die Ernährungskunde“ zu übermitteln, welches soeben im Verlage von Ernst Heinrich Moritz in Stuttgart erschienen ist. Es dürfte besonders für jede Hausfrau wichtig sein, neben ihrem Kochbuche ein derartig gutes und interessantes Bändchen zu besitzen, aus dem sie sich über alles Wissenswerte in bezug auf den Zweck der Ernährung, über die Stoffwechsellehre, die Einteilung und Zubereitung der Nahrungsmittel, Konservierung derselben, über den Wert der einzelnen Nahrungsmittel aus dem Tier- und Pflanzenreich in bezug auf Nährkraft, die Nützlichkeit und Schädlichkeit der Gewürze, Getränke und Erfrischungsmittel, Wahl und Verdaulichkeit der Nahrungsmittel sowie Speiseeigenen u. a. mehr, orientieren kann. — Manche verbreitete falsche Anschauung wird in dem Bändchen richtig gestellt, und es sind der Anregungen und Belehrungen so ungemein viele und wichtige. Es werden auch aktuelle Fragen über die Schädlichkeit der Konserven, die Gefährlichkeit des Wurstgiftes, die schlimmen Wirkungen des Alkohols u. a. m. erörtert, sodaß wir das Büchlein in den Händen einer jeden Hausfrau zu sehen wünschen; denn es wird und muß, aufmerksam gelesen, Gutes stiften. — Aufklärung und Belehrung über eine gesunde Ernährungsart in alle Schichten des Volkes hinein zu tragen, ist der Zweck des Buches, welches zu dem billigen Preise von M. 1.20 brosch., oder M. 1.50 geb. vom Verlage oder jeder Buchhandlung bezogen werden kann. F.

Aufgaben, Zweck und Ziele der Gesundheitspflege ist eine kleine Schrift bebildet, welche soeben als Eingangsbändchen der im Verlage von Ernst Heinrich Moritz in Stuttgart erschienenen Bibliothek der Gesundheitspflege die Presse verließ, und die Geheimrat Prof. Dr. F. Orth, der Nachfolger Prof. Rudolf Virchows, zum Verfasser hat. — Wenn ein derartig hervor-

ragender Gelehrter sich an die Spitze eines Unternehmens stellt, so muß dieses bedeutungsvoll genug sein. Und in der That ist das, was dieser Gelehrte in dem Schriftchen über die Gesundheitserhaltung und die Wiedererlangung der Gesundheit dem Volke übermittelt, so überaus wichtig für jedermann, daß die ernstesten und gewissenhaften Ratschläge die allergrößte Beachtung verdienen. Wir können unseren Lesern die Lektüre dieser Schrift nicht dringend genug empfehlen; sie werden unbedingt viele wichtige Aufschlüsse darin finden. Bei dem geringen Preise des Bändchens, 80 Pf. brosch., M. 1.— geb. wird die Verbreitung nicht ausbleiben. h.

Stuttgart, Verlag von Greiner & Pfeiffer. **Karl Gerolds „Palmblätter“** behaupten seit nahezu 50 Jahren den ersten Platz unter den Büchern, die als Konfirmationsgeschenk bevorzugt werden. Sind doch weit über 400 000 Exemplare von diesem Buche bis jetzt verkauft worden! Die neuen Ausgaben, die der Verlag von Greiner & Pfeiffer in Stuttgart herausgibt, werden in ihrem schönen, modernen Gewande und bei ihrem auffallend billigen Preise (von 3 Mark an) die Verbreitung sicher noch steigern. Jede Buchhandlung ist in der Lage, die verschiedenen Ausgaben zur Auswahl vorzulegen. Falcke.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Altenburg. Verlag von Oskar Bunde. **Zur Frage der ethischen Hygiene unter besonderer Berücksichtigung der Internate.** Von Direktor J. Trüper.

Berlin. Verlag von Otto Salle. **Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten.** Von Dr. Ernst Lenz, Professor. Preis M. 1,—.

Freiburg im Breisgau. Herdersche Verlagshandlung. **Geometrische Aufgaben über das Dreieck.** Von Willibrord Schlags. Preis M. 1,—.

Braunschweig und Leipzig. Verlag von Hellmuth Welleremann. **Die kirchliche Erziehung im Konfirmandenunterricht.** Von Johann Hindel. Preis 30 Pf.

Berlin. L. Dehmigkes Verlag (R. Appelius). **Schulrecht und Schulgesetze. Abhandlungen aus dem Gebiete des Schulrechts.** Von P. Plüschke, Band I. Der Religionsunterricht und die konfessionellen Verhältnisse der Volksschule im Lichte des Schulrechts. Preis geb. M. 1,—. Band II. Der Kantor und sein Amt in schulrechtlicher Hinsicht. Preis geb. M. 1,—. Band III. Steuerfreiheit und Steuerpflicht — Von der Stempelsteuerpflicht des Lehrers. Preis geb. 60 Pf. Band IV. Schulbeheizung und Feuerungsschädigung. Preis geb. 60 Pf. Band V. Die Pensionierung der Lehrer und Lehrerinnen im Lichte des Schulrechts. Preis geb. 80 Pf.

Langensalza. Hermann Beyer & Söhne. **Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen jugendlicher.** Von J. Trüper. Preis M. 1,—.

Fr. H. Jacobis **Religionsphilosophie.** Von Chr. A. Thilo. Preis M. 1,20.

Die Sittenlehre Jesu. Von D. Flügel. Preis M. 1,20.

Junge, **Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts.** Preis M. 2,80.

Naturstudien. Von Groth. Preis M. 4,—.

Joh. Amos Comenius' **Große Unterrichtslehre.** Von Prof. Dr. E. Th. Lion. Preis M. 3,—.

IV. Briefkasten.

X. Hildesheim. Der Artikel über Kunstserziehung 2c. steht im 1. Hefte vom 17. Jahrgang.

K. in S. 1. Das Werk von Dr. Dähnhardt können Sie sehr gut zu dem von Ihnen angegebenen Zwecke verwenden. 2. Das Aprilheft des neuen Jahrganges bringt einen Aufsatz über Schillers Gedenkfeier. 3. Ich empfehle Ihnen a) Dörpfelds Theorie des Lehrplanes und b) Lehrplan für sechs- bis neunstufige Volks- und Mittelschulen nach dem Prinzip der Konzentration von Rektor H. Wigge. Freundlichen Gruß.

P. K., Merseburg. Sie wird eingefügt.

D. H., Wackerleben. Lieber Landsmann, herzliche Grüße. Du hast doch Fr. Hegener benachrichtigt?

Dr. A. Schm., Altenburg. Ich bitte Sie, das Erwähnte zu senden.

D. Kstr., Gütersloh. Herzliche Gegengrüße von Haus zu Haus.

Gr. H. Ich empfehle Ihnen die Dürr'sche deutsche Bibliothek. In denselben finden Sie alle Ihre Forderungen vereinigt.

A. Sp. Zur Schillerfeier empfehle ich Ihnen die Schillertexte im Musikverlag von Eulenburg in Leipzig.

G. Eine wirklich sehr praktische und billige Ausgabe über den menschlichen Körper und seine Pflege ist die Bearbeitung von Lehrer Reichel, 5. Auflage. Dresden, Verlag von Meinhold & Söhne.

Wandsbek, F. Herr Kollege, gedulden Sie sich, bitte, noch ein wenig.

Rektor **G. in Lauenburg.** Ihrem Wunsche, dem ich mich vollkommen anschließe, werde ich in den nächsten Hefen zu entsprechen suchen. Besten Gegengruß und Dank.

Bitte: Ich bitte den Verfasser der Abhandlung über „Schillers Mutter“, mir umgehend seine Adresse mitzuteilen.

An unsere Leser.

Mit dem vorliegenden Hefte schließt der sechzehnte Jahrgang unserer Zeitschrift. Während dieser Jahre war Aus der Schule — Für die Schule redlich bemüht, den gestellten Ansprüchen zu genügen. — Wir danken allen unseren Freunden für das uns bewiesene Entgegenkommen und Wohlwollen. Zugleich bitten wir sie, in dem Streben für weitere Verbreitung der Schulschrift uns kräftig unterstützen zu wollen. Die Verlagsbuchhandlung ist gern bereit, auf Wunsch einzelne Hefte zur Ansicht zu übersenden und bittet alle Leser, die angefügte Liste mit möglichst vielen Adressen zu versehen. Allen Verzeichneten wird ein Probeheft und die Inhaltsübersicht der ersten 10 Jahrgänge zugesandt.

Die Schriftleitung wird nach wie vor darauf bedacht sein, die Kräfte zusammenzuhalten, die zur Förderung von Unterricht und Erziehung sich zusammenschließen.

Aus dem Inhalte der ersten Hefte vom kommenden Jahrgang sei angeführt: Beiträge zur Schillerfeier: Erinnerungsblatt. Schillers Mutter. Drei große Schwaben. — Kind und Märchen. Von Arthur Fröhlich. — Eine biblische Monographie: Jesus und der Samariter. Von Rektor Hecker, Danzig. — Verfrühung im Unterricht. Von Rektor Gild, Kassel. — Ein Rückblick auf die Unterrichtsabteilung der St. Louise Weltausstellung. Von Dr. D. Heller, St. Louis. — Die ersten Gesangstunden auf der Unterstufe. Von Seminarmusiklehrer Frech, Rheidt.

Wir hoffen, daß uns die alten Freunde treu bleiben, und daß sich viele neue Freunde ihnen zugesellen, senden allen Lesern einen herzlichen Gruß und wünschen ihnen und Aus der Schule — Für die Schule ein kräftiges Glück auf zu der gemeinsamen Arbeit im neuen Jahrgang.

Herausgeber: Dürr'sche Buchhandlung.

Schriftleitung: Falcke.



31999

6

Falcke, August, ed.

Aus der Schule - für die Schule.

L

31

.A9

1904

A 112 '81

DATE

ISSUED TO

31999

L
31
.A9
1904

